

Joseph, Katrin

**Geschlechtsspezifische Rollenbilder jugendlicher Mädchen.
Auseinandersetzung und Perspektiven dargestellt am Beispiel von Interviews
mit 14 bis 18 jährigen Mädchen.**

eingereicht als

MASTERARBEIT

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCE

Fakultät Soziale Arbeit

Roßwein, 2013

Erstgutachterin: Frau Prof. Dr. phil. Wolf

Zweitgutachterin: Frau Prof. Dr. phil. Wedler

Bibliografische Beschreibung:

Joseph, Katrin:

Rollenbilder jugendlicher Mädchen.

Theorien zur Entstehung von Rollenidentität, biografische Übungen zur Erfassung der Einstellungen und Perspektiven, 72 S.

Roßwein, Hochschule Mittweida/Roßwein (FH), Fakultät Soziale Arbeit

Masterarbeit 2013

Referat:

Die vorliegende Arbeit widmet sich neben der Berücksichtigung grundlegender Theorien und Konzepte zu Sozialisation und Identitätsentwicklung der Untersuchung von Einstellungen und Zukunftsperspektiven jugendlicher Mädchen im Alter von 14 Jahren hinsichtlich ihres Geschlechts und den individuell wahrgenommenen Rollenbildern.

Inhaltsverzeichnis

0	Einleitung	S.1
1	Grundlegende Theorien	S.3
1.1	Psychoanalytische Perspektive	S.3
1.2	Lerntheoretische Perspektive	S.8
1.2.1	Instrumentelles Lernen	S.9
1.2.2	Lernen am Modell	S.10
1.3	Kognitionspsychologische Perspektive	S.12
1.4	Sozialisationstheorien	S.15
1.4.1	Struktur-funktionale Perspektive	S.19
1-4-2	Symbolisch-interaktionistische Perspektive	S.22
1-4-3	Sozialisation im Jugendalter	S.24
1-5	Adoleszenz	S.28
1.6	Geschlecht als Konstrukt – Ritualisierung von Geschlecht	S.32
1.7	Identität	S.35
1.8	Perspektiven der Sozial- und Humanwissenschaften	S.36
2	Methoden	S.38
2.1	Biografische Übung mit narrativ orientiertem Interview	S.38
2.2	Ausführliche Beschreibung und Ziele der Methode	S.39
2.3	Auswertungsverfahren	S.41
2.3.1	Beeinflussende Aspekte	S.41
2.4	Erkenntnisinteresse	S.42
2.5	Arbeitshypothesen	S.43
3	Ergebnisse und Auswertung der biografischen Übungen	S.44
3.1	Anja – Vorbereitung und soziografische Daten	S.44
3.1.1	Anja – erste Sequenz – Ergänzung	S.45
3.1.2	Anja – zweite Sequenz – Lebensband	S.46

3.1.3	Anja – dritte Sequenz – Interview	S.48
3-1-4	Anja – Nachgespräch	S.54
3.2	Tanja – Vorbereitung und soziografische Daten	S.55
3.2.1	Tanja – erste Sequenz – Ergänzung	S.56
3.2.2	Tanja – zweite Sequenz – Lebensband	S.58
3.2.3	Tanja – dritte Sequenz – Interview	S.59
3.2.4	Tanja – Nachgespräch	S.66
3.3	Zusammenfassung der Ergebnisse	S.67
4	Kritik	S.69
5	Biografiearbeit in der Mädchenarbeit	S.70
 Anlagen		S.73
Quellenverzeichnis		S.87
 Eigenständigkeitserklärung		

0 Einleitung

Die Geschlechtszugehörigkeit spielt in vielen Lebenssituationen eine bedeutende Rolle und zeigt zudem bewusst oder unbewusst eine ausgeprägte Auswirkung auf die individuelle Lebensführung. Durch geschlechtsbezogene Zuweisungen schon im Säuglingsalter (Namensgebung, Kleiderwahl, Spielsachen) wird ein Sozialisationsprozess in Gang gesetzt, bei dem Kinder zum Einen lernen, was geschlechtsadäquat ist und sich zum Anderen Wissen über das Geschlecht als allgemein wirksames Differenzierungsmerkmal aneignen. Geschlechtsstereotypen werden erworben und Unterschiede der Geschlechter werden an körperlichen Merkmalen festgemacht. Das System der Zweigeschlechtlichkeit erscheint als absolute Wahrhaftigkeit und nicht zu hinterfragende Natürlichkeit.

In der Öffentlichkeit werden die Themen Rollenbild und Rolle immer wieder mehr oder weniger randläufig öffentlich und häufig nur von kurzer Dauer diskutiert. Ob dies nun im Rahmen der noch gut erinnerbaren Sexismusdebatte¹ geschieht, seinen Niederschlag in politischen Forderungen zur Frauenquote² findet, oder aber die Erschaffung des sogenannten „Barbie Dreamhouse“ vom Jugendverband [solid] in Berlin kritisch thematisiert wird³. Allen Diskussionsthemen immanent ist die Frage nach dem gesellschaftlichen Bild der Frau und zugleich den Anforderungen, denen sich Frauen gegenüber gestellt sehen.

Diese Arbeit nimmt hinsichtlich der Frage nach bestehenden Rollenbildern jugendliche Mädchen im Alter von 14 Jahren in den Fokus. Herausgearbeitet werden

¹ „Die 29-jährige Stern-Journalistin Laura Himmelreich hatte in einem Porträt über den FDP-Spitzenkandidaten eine Situation vor einem Jahr geschildert, als der 67-jährige zu später Stunde an einer Hotelbar auf ihre Brüste geschaut und gesagt haben soll: „Sie können ein Dirndl auch ausfüllen“. Zudem soll er ihre Hand genommen, diese geküsst [...] haben.“ (siehe <http://www.taz.de/!109793/>) Dies löste rege vor allem mediale Diskussionen darüber aus, was als übergriffig gewertet werden sollte und wie oft derartige Übergriffe im Berufsleben von Frauen geschehen.

² Die Politik fordert eine Frauenquote für Führungspositionen in der Wirtschaft. Eine von der EU geplante Frauenquote in Aufsichtsräten wird aber teilweise abgelehnt.

³ „Am 26. März sollte in der Nähe des Berliner Alexanderplatzes ein »Barbie Dream House« eröffnet werden. [...] Auf 2500 Quadratmetern soll ein Barbie-»Traumhaus« entstehen. Dort sollen kleine Mädchen binnen einer Stunde durch zehn Räume voller Rollenklischees geschleust werden: Kochen, schminken, shoppen ist die Devise. Als Höhepunkt können sie wählen, ob sie »Superstar« oder lieber »Top Model« werden möchten. Sie bekommen ein Laufstegtraining, eine Stylingberatung und ein professionelles Fotoshooting. Der rosa Protzbau wird zur Zeit auf einem Parkplatz in Berlin-Mitte gebaut. Die für den 26. März geplante Eröffnung wurde allerdings auf den 16. Mai verschoben.“ (siehe <http://www.jungewelt.de/2013/03-28/060.php>)

sollen deren jeweiligen Einstellungen und Haltungen sowie die individuelle Rollenidentität und die Perspektive, in welcher sich die heranwachsenden Mädchen in ihrer Zukunft sehen. Um die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten wurde das Alter der zu interviewenden Mädchen auf 14 Jahre festgelegt. Dieses Lebensalter erscheint besonders interessant, da dieses Lebensjahr von einem besonderen Lebensereignis der Jugendweihe oder Konfirmation geprägt wird.

Im ersten Teil der Arbeit werden zunächst überblickshaft bestehende und für diese Arbeit bedeutende Theorien zu Sozialisation und Geschlecht, Rollenbildern und dem Konstrukt Geschlecht aufgegriffen. Im zweiten Teil werden die angewandten Methoden dargelegt, um schließlich im dritten Teil die Auswertung der Interviews anzuschließen. Im Zuge des Forschungsprozesses und damit einhergehenden Erkenntnissen wurde von der zunächst vorgesehenen Methode des narrativen Interviews Abstand genommen und stattdessen eine biografische Übung als adäquate Methode gewählt. Ein rein narratives Interview macht aufwendige Auswertungsprozesse nötig, die mit Hilfe eines möglichst großen Forscherteams vorgenommen werden sollten, um entsprechende Ergebnisse zu erzielen. Letzteres war jedoch nicht verfügbar. Der Einsatz einer biografischen Übung mit integriertem narrativ orientierten Interview hingegen nimmt ebenso die individuelle Lebensgeschichte der Mädchen in den Fokus, stellt durch seine spielerische Gestaltung einen niederschweligen Zugang dar und kann außerdem auch ohne das Mitwirken mehrerer Personen angemessen ausgewertet werden.

Der vierte Teil wird ein Fazit sowie die kritische Auseinandersetzung mit der eingesetzten Methode enthalten und sich mit der Bedeutung von Biografiearbeit im sozialarbeiterischen Kontext der Mädchenarbeit befassen.

1 Grundlegende Theorien

Da die Geschlechterrolle Teil der individuellen Identität ist und Identität unter dem Einfluss verschiedenster Aspekte entsteht, sollen grundlegende Theorien zur Persönlichkeitsentwicklung aufgeführt werden. Diese befassen sich zwar nicht vordergründig mit der Entwicklung von Geschlechterrollen und dem Aufbau von Rollenbildern, verweisen aber auf allgemeine Entstehungsbedingungen von Identität. Die unterschiedlichen Konzepte nehmen verschiedene Perspektiven ein und können nicht für sich allein gesehen das Entstehen von Rollenbildern erklären. In ihrer Gesamtheit und Vernetzung jedoch, bieten sie wertvolle Erklärungsansätze.

1.1 Psychoanalytische Perspektive

Die Psychoanalyse stellt sicherlich die grundlegendste Theorie für alle weiteren Konzepte dar, welche sich mehr oder minder mit der Entwicklung von Identität und Rolle befassen.

Die von Sigmund Freud (1856-1939) entwickelte Psychoanalyse wurde von ihm nicht als Sozialisationstheorie entworfen, sondern als Methode zur Heilung psychischer Erkrankungen. Für die Sozialisationswissenschaften sind vor allem die Vorstellungen über die Struktur und Entwicklungsdynamik eines Menschen von Interesse. Freuds Rekonstruktionen von Kindheitserfahrungen machten die Interaktionsprozesse zwischen Kind, Eltern und Umwelt deutlich und zeigen auf, aus welchen derartigen Prozessen sich psychische Strukturen herausbilden. Entsprechend der Psychoanalyse ist der Erwerb der Geschlechtsidentität eingebettet in ein komplexes Theoriegebilde. Die psychoanalytischen Grundannahmen finden in der sozialisationstheoretischen Diskussion einen bedeutenden Stellenwert und sollen daher im Rahmen dieser Arbeit überblicksartig aufgegriffen werden.

Ein besonderes Merkmal der Psychoanalyse ist die Annahme unbewusster psychischer Prozesse, ein großer Teil des Seelenlebens bleibt entsprechend dieser Annahme dem Subjekt verschlossen, sei aber dennoch real. Die Unterscheidung in Bewusstes und Unbewusstes stellt eine Grundvoraussetzung der Psychoanalyse dar. Um jene nicht beobachtbaren oder direkt abfragbaren unbewussten Prozesse zu analysieren, entwickelte die Psychoanalyse die Assoziative als Methode, bei welcher der Analytiker unbewusste Äußerungen des Patienten deutet.

Freud entwickelte das **Instanzenmodell** zur Erklärung der menschlichen Psyche. Dieses setzt sich aus drei Instanzen zusammen und entwickelt sich nach Freud im Laufe der ersten sechs Lebensjahre eines Menschen. Zusammengefasst erfolgt die Entwicklung der Instanzen beginnend mit der bei der Geburt allein vorhandenen Instanz, dem `Es`. Das alleinige Vorhandensein dieser Instanz führt nach Freud dazu, dass das Kind weder Verständnis von sich selbst, noch Kenntnis von bestehenden gesellschaftlichen Werten und Normen hat und nur von seinen Trieben gesteuert wird. Das `Es` bleibt im ganzen Leben jener Teil der Psyche, der auf Lustgewinn und Bedürfnisbefriedigung drängt. Im nächsten Schritt der Entwicklung wird das `Ich` herausgebildet, in welchem vor allem Wahrnehmung und Willensbildung angesiedelt sind. Die Instanz des `Ich` entscheidet gemessen an den Bedingungen der Realität über die Erfüllung, Verschiebung oder Unterdrückung der Triebansprüche des `Es`. Das `Ich` vermittelt also zwischen den Trieben des `Es` und der bestehenden Realität.

Im Rahmen der ödipalen Situation entwickelt sich schließlich das `Über-Ich`. Das `Ich` muss mit der Entwicklung dieser psychischen Instanz nun auch zwischen dem `Es` und den Geboten des `Über-Ich` vermitteln, denn mit dessen Entstehung werden elterliche Normen und Verhaltensregeln in die eigene Psyche übernommen. Hier werden allerdings nicht nur die persönlichen Einflüsse der Eltern internalisiert, sondern ebenso durch die Eltern vertretene gesellschaftliche und kulturelle Anforderungen. Dementsprechend üben nun auch gesellschaftliche Normen und Werte einen mittelbaren Einfluss auf die kindliche Entwicklung. Das `Über-Ich` ist etwa ab dem sechsten Lebensjahr für den Erwerb der Geschlechtsidentität von zentraler Bedeutung.

Freud schreibt dem `Es` die eigentliche Lebensabsicht eines jeden Menschen zu, da diese darin bestünde, „mitgebrachte“ Bedürfnisse zu befriedigen. Des Weiteren seien die Bedürfnisse die entscheidende Ursache einer jeden menschlichen Aktivität. Freud unterscheidet in seiner Triebtheorie zwischen dem Lebens-/Sexualtrieb (Eros/Libido) und dem Todes-/Aggressionstrieb (Thanatos). Für die Herausbildung der Geschlechtsidentität ist vor allem der Lebenstrieb von Bedeutung.

Die möglichst unmittelbare Befriedigung der angemeldeten Bedürfnisse und Triebe ist nach Freud das oberste Ziel des Menschen, die ihn umgebende Kultur und Gesellschaft lässt dies aber (aufgrund bestehender Werte und Normen) häufig nicht

zu, produziert nach Freud also Triebunterdrückung. Gesellschaftlichkeit (Kultur) und die biologische Natur des Menschen im Sinne seiner Triebe stehen sich demnach „unversöhnlich“ gegenüber.

Freud beschreibt neben dem Instanzmodell auch die frühkindliche Entwicklung in psycho-sexuellen Phasen⁴, in welche er die Entfaltung der Psyche eingebettet sieht. Am Ende der dritten Phase (phallische Phase) tritt die ödipale Situation⁵ ein, in welcher das Kind durch die Identifikation mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil seine Geschlechtsidentität erwirbt. Freud beschreibt den Eintritt in ödipale Situation für Mädchen und Jungen als größtenteils gleich. Für beide stellt zunächst die Mutter das Objekt ihrer Liebe dar. Im Verlauf der ödipalen Phase beschreibt Freud Unterschiede. Während Jungen weiterhin bei der Mutter als Liebesobjekt bleiben, müssen Mädchen einen Wechsel im Geschlecht des Objekts vollziehen, sie müssen den Vater begehren. Durch den Wechsel des Objekts und die Hinwendung zum Vater erkennen Mädchen den anatomischen Unterschied zwischen sich selbst und dem Vater und empfindet sich selbst vor dem Hintergrund dieses Vergleichs als minderwertiges und verstümmeltes Wesen. Nach Freud ist Folge dieser Erkenntnis der bei Mädchen eintretende Penisneid beziehungsweise der Kastrationskomplex. Da die Mutter sich ebenso vom Vater unterscheidet und ebenso minderwertig wie die Mädchen selbst erscheinen, müssen sie sich von der libidinösen Objektbindung zur Mutter lösen und dem Vater zuwenden. An dieser Stelle macht Freud auf den fundamentalen Unterschied zwischen Mädchen und Jungen aufmerksam. Während der Ödipuskomplex bei Mädchen erst durch den Kastrationskomplex eingeleitet wird, beendet die Kastrationsdrohung den Ödipuskomplex der Jungen⁶.

⁴ Orale Phase (1.Lebensjahr), anale Phase (2.-3.Lebensjahr), phallische Phase (2.-5.Lebensjahr) mit ödipaler Situation, Latenzphase bis zum Eintritt in die Pubertät (etwa 13.Lebensjahr) (vgl. Tillmann S.81)

⁵ Das Kind lebt dabei in einer von Freud als selbstverständlich erachteten familiären Konstellation mit Vater und Mutter sowie weiteren Geschwistern. Nach Freud entwickelt das Kind im Sinne der Ödipusstellung zu seinen Eltern den Wunsch, seine genitale Sexualität mit dem andersgeschlechtlichen Elternteil auszuleben. Die damit einsetzende sozio-psychische Dynamik führt einerseits zu einer ausgeprägten Umstrukturierung der kindlichen Persönlichkeit und zum Anderen zur klaren Geschlechterdifferenzierung.

⁶ Jungen machen hinsichtlich der Beschäftigung mit ihren Genitalien die Erfahrung, dass Erwachsene damit nicht einverstanden sind. „Es tritt mehr oder minder deutlich, mehr oder weniger brutal, die Drohung auf, daß man ihn dieses von ihm hochgeschätzten Teiles berauben werde“ Wenn Jungen dann die Genitalien eines gleichaltrigen Mädchen sehen, bemerken sie den körperlichen Unterschied und erkennen den Verlust des eigenen Genitals als möglich und die vorgehend mehr oder minder vermittelte Kastrationsdrohung erfährt an Wirkung. (vgl. Tillmann S.82f)

Die Zuwendung der Mädchen zum Vater als Liebesobjekt erfolgt durch die Aufgabe des Wunsches selbst einen Penis zu besitzen und durch den neu aufkeimenden Wunsch nach einem Kind (vom Vater). Die Mutter wird in diesem Prozess einerseits zum Objekt der Eifersucht und andererseits zum Identifikationsobjekt, denn sie steht zwischen dem Vater und der Tochter, dient aber gleichsam als Vorbild, da die Tochter die Eigenschaften einer erwachsenen Frau besitzen möchte. Diese Identifikation mit der Mutter als Frau stellt den Erwerb der Geschlechtsidentität dar, wobei diese laut Freud aufgrund des Penisneides generell mit einer Abwertung der Weiblichkeit verbunden ist.

Der anatomische Geschlechtsunterschied spielt in der Phase der ödipalen Situation entsprechend Freuds Darstellungen eine zentrale Rolle. Für die frühe psychische Entwicklung wird dem Ödipuskomplex eine hohe Bedeutung zugemessen. Die Überwindung der ödipalen Situation führt bei beiden Geschlechtern zur Etablierung des 'Über-Ich' und zur Identifizierung mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil – demnach zum Erwerb der Geschlechtsidentität. Diese Identifikation erscheint allerdings bei Mädchen deutlich brüchiger als bei Jungen. Aus den analysierten Gemeinsamkeiten und Unterschieden folgert Freud lebenslang wirksame grundsätzliche Geschlechtsunterschiede. Freud weist dem weiblichen Geschlechtscharakter aufgrund des generell unterstellten Penisneides und dem damit verbundenen „Minderwertigkeitsgefühl beim Weibe“ eine ausgesprochen defizitäre Grundgestaltung zu. Allerdings existieren nach Freud in erster Linie triebdynamisch angelegte und keine allein biologisch determinierten Geschlechtscharaktere. Der kleine Unterschied im biologischen Bauplan von Frauen und Männer müsse sich nach Freud in „Verschiedenheiten der psychischen Entwicklung äußern“.

Freuds Konzept zur Entwicklung der Geschlechtsidentität stellt zwar eine bedeutende Grundlage für zahlreiche folgende Theorien und Konzepte dar, sollte aber stets unter Beachtung des damaligen gesellschaftlichen Kontextes gesehen werden.

Kritische Stimmen gegen die Freud'sche Annahme unüberwindlicher charakterlicher Defizite der Frauen wurden bereits zu Lebzeiten Freuds in dessen eigenen Kreisen laut. Dennoch konnte sich Freuds Theorie zu Weiblichkeit bis in die 70er Jahre recht unbestritten halten. (vgl. Tillmann S.74ff)

Dementgegen konnte sich Nancy Chodorows Theorie (1990) aus einem kontroversen Diskurs und nach Entstehung der neuen Frauenbewegung als wichtigster und bedeutendster Ansatz zur Entstehung von Weiblichkeit durchsetzen. Chodorow hält an den von Freud entwickelten Phasen der kindlichen Entwicklung fest, relativiert allerdings die Bedeutung der ödipalen Situation. Nach Chodorow wird die Mutter-Kind-Dyade mit dem Vater ergänzt, welchen das Kind in seine Objektwelt einbezieht. Chodorow übt zudem massive Kritik an Freuds Aussagen zu Penisneid und lebenslanger weiblicher Charakterschwäche, deren Entstehen sieht sie vor allem aus einer patriarchalisch geprägten Gesellschaft und der persönlichen Frauenverachtung Freuds heraus entstanden.

Freuds Annahme, die Geschlechtsidentität entwickle sich erst in der ödipalen Situation, widerlegt Chodorow mit Bezug auf die Studien von Stoller (1979). Chodorow führt aus, dass die Geschlechtsidentität bereits bei Kindern im dritten Lebensjahr verfestigt sei. „[...] Sie wird in erster Linie aus sozialen Zuschreibungen an das biologische Geschlecht aufgebaut, die bereits mit der Geburt einsetzen und gemeinsam mit der Sprache kognitiv gelernt werden. Körperliche Erfahrungen tragen ebenso wie die Wahrnehmung des eigenen Körpers und der Geschlechtsteile zum Aufbau eines geschlechtlich definierten Körper-Ich bei [...]“ (Tillmann S.90)

Den Müttern misst Chodorow dennoch eine besondere Rolle in der ödipalen Situation zu. Ihre Feststellung, dass nur Frauen „Muttern“ (und dies nach dem Ende der Stillzeit ohne biologische Grundlage) stellt dabei den Ausgangspunkt dar. Kinder haben zu ihrer Mutter in der Regel eine besonders enge Beziehung, damit legen diese Mutter-Kind-Beziehungen für Mädchen als auch für Jungen den Grundstein der jeweiligen Entwicklung der Geschlechtsidentität.

„Mütter neigen dazu, ihre Töchter als sich selbst ähnlicher und als kontinuierlicher zu erleben. Dementsprechend neigen Mädchen dazu, Teil der dyadischen, primären Mutter-Kind-Beziehung zu bleiben. Das bedeutet, daß auch das Mädchen fortgesetzt mit Fragen der Verschmolzenheit und Loslösung konfrontiert bleibt, in einer Beziehung, die durch primäre Identifikation und Verschmelzung von Identifikation und Objektwahl charakterisiert ist. Im Gegensatz dazu werden Söhne als männliche Gegenstücke erlebt. Sie wurden mit größerer Wahrscheinlichkeit von der Mutter aus präödipalen Beziehungen herausgedrängt und waren gezwungen, ihre primäre Liebe und das Gefühl der empathischen Verbindung mit der Mutter stärker zu beschneiden. Ein Knabe wurde - gezwungenermaßen – mehr mit einer eher einfühlsamen

Loslösung und Individuation und einer stärker abwehrenden Errichtung erkennbarer Ich-Grenzen beschäftigt...[...]" (Tillmann S.91)

Psychische Geschlechtsunterschiede entstehen nach Chodorow durch präödipale Beziehungen und im Zuge der ödipalen Situation aufgrund der geschlechtstypischen Formen der frühen Mutter-Kind-Beziehung. Auch nach Chodorows Konzept wenden sich Mädchen ihrem Vater zu, dies führt aber nicht zur völligen Abwendung von der Mutter. Der Vater wird vielmehr in die Beziehung zur Mutter einbezogen. Die Beziehung der Mädchen zur Mutter ist innerhalb dieses Beziehungsdreiecks sehr ambivalent, einerseits geprägt von emotionaler Zuwendung und andererseits beeinflusst durch den Wunsch, sich von der Mutter zu lösen und von ihr unabhängig zu sein.

Der Erwerb der Geschlechtsidentität erfolgt auch innerhalb dieser Variante einer psychoanalytischen Entwicklungstheorie im Beziehungsgeflecht in welches Kinder und Eltern eingebunden sind, auch hier müssen sich Kinder von ihrer Mutter als erstes Liebesobjekt lösen und ebenso verweist dieses Konzept auf die Bedeutung der entstehenden sozio-psychischen Prozesse aus denen sich Konsequenzen für die Subjektwerdung ergeben. Im Gegensatz zu Freud geht Chodorow aber nicht von direkten psychischen Auswirkungen der körperlichen Unterschiede aus, sondern verweist in erster Linie auf die unterschiedlichen Erfahrungen der Mädchen und Jungen im Zuge der Loslösung aus der präödipalen Mutterbindung. (vgl. Tillmann S.74-97)

1.2 Lerntheoretische Perspektive

Im deutlichen Gegensatz zur Psychoanalyse werden im Behaviorismus ⁷ innerpsychische Vorgänge als wissenschaftlich nicht nutzbar angesehen, da sie nicht direkt beobachtbar sind. Die psychoanalytische Subjekttheorie wird ersetzt durch die Vorstellung der menschlichen Psyche als „black box“, dessen Inhalt nicht in Aussagen gefasst werden kann. Dies wird von Vertretern des Behaviorismus damit

⁷ empirisch experimentelle Psychologie, Theoriebildung als rein positivistische Verhaltenswissenschaft, Schwerpunkt ist die Analyse der Gesetzmäßigkeiten des Lernens, Begriff ist zurückzuführen auf den Amerikaner John B. Watson (1878-1950)

begründet, dass Aussagen über die Psyche mit subjektiven Gefühlen und Gedanken des Forschers gefüllt werden würden.

Grundannahme der unterschiedlichen Varianten behavioristischer Theorien ist „[...] Lernen als Stiftung von Reiz-Reaktions-Verbindungen: Umweltereignisse (Reize) lösen unter bestimmten Bedingungen beim Organismus ein Antwortverhalten (Reaktion) aus. Der durch Lernen erfolgte Erwerb ursprünglich nicht vorhandener Reiz-Reaktions-Verbindungen führt dann zu Verhaltensänderungen.“ (Tillmann S.98)

Hinsichtlich des Erwerbs der Geschlechtsidentität sind zwei Lernmechanismen von besonderem Interesse, das instrumentelle Lernen und das Lernen am Modell. Beide können auch als Theorien des sozialen Lernens verstanden werden, da mit ihnen der Erwerb komplexer Verhaltensmuster in der tatsächlichen sozialen Umgebung erklärt wird.

1.2.1 Instrumentelles Lernen

Die grundlegende Theorie für das instrumentelle Lernen stellt das Konzept des klassischen Konditionierens (Watson, Pawlow) dar, dieses wurde durch Skinner 1938 mit dem Konzept des operanten Konditionierens (Synonym instrumentelles Lernen) erweitert und auf den Menschen anwendbar modifiziert. Entscheidend für Lernprozesse sind nach diesem Konzept belohnende oder bestrafende Konsequenzen, die aus dem gezeigten Verhalten herausrühren. Nach Skinner erfolgt auf Verhalten, welches auf die Umwelt einwirkt, eine das Verhalten verstärkende oder hemmende Reaktion der Umwelt. Verstärker stellen all jene Umweltaspekte dar, die wirksam sind, das Verhalten des Individuums in eine gewünschte Richtung zu lenken. Positive Verstärker sind positive Erfahrungen in Folge eines erwünschten Verhaltens, negative Verstärker sind Erfahrungen des Wegbleibens negativer Ereignisse nach einem erwünschten Verhalten.⁸

Der Einsatz von Verstärkern kann nach Skinner im Verlauf des Lernprozesses verringert werden, bis hin zum völligen Verzicht auf deren Einsatz, da gelernte

⁸ positiver Verstärker nach erwünschtem Verhalten z.B. Belohnung mittels Bonbon, negativer Verstärker nach erwünschtem Verhalten z.B. das Wegbleiben einer Ohrfeige (vgl. Tillmann S.99)

Verhaltensweisen selbstbegründend und befriedigend wirken und nicht immer zusätzlich von außen verstärkt werden müssten.

Für den Bereich der geschlechtsspezifischen Sozialisation, also den Erwerb der Geschlechterrolle, bedeutet dies, dass aus einer Vielfalt spontan gezeigter Verhaltensweisen durch Verstärkung all jene Komponenten herausgefiltert werden, die in ihrer Summe ein Verhaltensmuster entstehen lassen, welches geschlechtsspezifisch geprägt ist. Da bei Mädchen und Jungen nicht die gleichen Verhaltensmuster erwünscht sind, erfolgen positive und negative Verstärkung gegenüber unterschiedlichem Verhalten. (vgl. Tillmann S.98ff) „Aus der unterschiedlichen Konditionierungs-Geschichte von Jungen und Mädchen wird dann ihr geschlechtsspezifisches Verhalten erklärt.“ (Tillmann S.101)

Fraglich ist jedoch, ob die einwirkenden Erziehungspraktiken wirklich derart massiv wirken, dass sie geschlechtstypische Verhaltensmuster unmittelbar bedingen und erklären können. Um dieser Frage nachzugehen, wurden zahlreiche Studien geführt, bei denen einzelne Erziehungspraktiken mit der Geschlechtszugehörigkeit der Kinder in Zusammenhang gebracht wurden. Diese brachten zum Ergebnis, dass es häufig keine Unterschiede in den Erziehungsmethoden von Mädchen und Jungen gibt und wenn es Unterschiede in einzelnen Bereichen gab, glichen sich diese in einer anderen Studie oder in einem anderen Bereich wieder aus. Das Fazit ist also hierbei, dass das Konzept des instrumentellen Lernens keineswegs für sich allein geeignet ist, den Aufbau komplexer geschlechtsspezifischer Verhaltensmuster zu erklären. (vgl. Tillmann S.104ff)

1.2.2 Lernen am Modell

Das Konzept des instrumentellen Lernens wurde durch das des Lernen am Modell (Bandura 1963) erweitert, da Menschen nicht nur aufgrund von Verstärkung, sondern auch durch Nachahmung Anderer lernen.

Voraussetzung für diese Lernpraxis ist das Vorhandensein von zumindest zwei Personen: dem Modell und dem Beobachter. Bandura verweist darauf, dass komplexe Verhaltensmuster gewissermaßen am Stück übernommen werden können und nicht, wie nach dem Konzept des instrumentellen Lernens, über einen längeren Prozess in Einzelelementen ausgeformt werden müssen.

Dennoch erfolgen auch innerhalb dieses Lernkonzeptes Verstärkungen und zwar als Reaktion auf die tatsächliche Ausführung übernommener Verhaltensmuster. Erweiternd wurde in diese Theorie das Konzept des stellvertretenden Verstärkers aufgenommen, nach welchem sich die Belohnung des Modells (statt des Beobachters nach der Nachahmung des Verhaltens) ebenso positiv auf das Lernergebnis des Beobachters auswirkt. Bis zu diesem Punkt widmeten sich die entwickelten Theorien nur dem von außen beobachtbarem Verhalten, können also dem Behaviorismus zugeordnet werden. Nachdem Bandura aber das außer Acht lassen der inneren Prozesse (z.B. Denkprozesse) kritisierte und den Einfluss kognitiver Prozesse auf menschliches Lernen und Verhalten erkannte, entwickelte er 1979 seine sozial-kognitive Lerntheorie.

Als zentrales Vermittlungselement zwischen dem Verhalten des Modells als Reiz und dem Verhalten des Beobachters als Reaktion setzt er die kognitiven Prozesse des Beobachters (des Lernenden). Somit schreibt Bandura den inneren Vorgängen eine maßgebliche Bedeutung im Lernprozess zu. „Bei der Beobachtung anderer macht man sich eine Vorstellung davon, wie diese Verhaltensweisen ausgeführt werden. Später dient diese kodierte Information dann als Handlungsrichtlinie. Während der Darbietung eignen sich die Beobachter die modellierten Verhaltensweisen vor allem in Form symbolischer Repräsentationen an.“ (Tillmann S.103) Bandura gliedert das sozial-kognitive Modelllernen in vier Phasen, welche er allesamt als kognitive Eigenleistung des Lernenden beschreibt. In Phase 1 muss der Beobachter seine Aufmerksamkeit auf das Modell lenken, in Phase 2 muss der Lernende Beobachtetes in eine Symbolsprache übersetzen und dies im Gedächtnis verankern, in Phase 3 muss die Verhaltensnorm über Vorstellung und Übung angeeignet werden, um schließlich in der vierten Phase durch Motivierung ausgeführt zu werden. Im Sinne der stellvertretenden Verstärkung ist zu beachten, dass in erster Linie Verhaltensweisen übernommen werden, bei denen sich keine negativen Konsequenzen beobachten ließen. (vgl. Tillmann S.101ff)

Das Modelllernen kann hinsichtlich der Frage nach dem Erwerb der Geschlechtsidentität sicherlich nützliche Erklärungsansätze bereitstellen, lassen sich doch bei Kindern immer wieder Verhaltensweisen beobachten, die auf eine Imitation entsprechender Modelle hindeuten (z.B. kindliche Rollenspiele: Mädchen als Mutti, Jungen als Räuber). Durch die stete Verfügbarkeit und enge Bindung zu den Eltern

in der vorschulischen Sozialisation, sind diese für Kinder andauernd als Modelle verfügbar. Es ist also naheliegend, dass Kinder während dieser Zeit in erster Linie Mutter oder Vater als Modell auswählen. Im Sinne der geschlechtsspezifischen Sozialisation müssten nun Mädchen eher die Mutter als Modell wählen und Jungen in erster Linie den Vater. Zu dieser Wahl gibt es unterschiedliche Theorien und Erklärungsansätze⁹, jedoch stehen diesen verschiedene Studien gegenüber, in denen das Auswahlverfahren unter den verschiedenen Annahmen geprüft wurde und die zum Ergebnis führten, dass es zu Nachahmungen von Modellen kommt, dass Kinder aber „keineswegs systematisch das gleichgeschlechtliche Modell [imitieren]“ (Tillmann S.109)

Mit diesen Ergebnissen ist deutlich geworden, dass auch das Konzept des Lernen am Modell keineswegs den frühen Prozess der geschlechtsspezifischen Sozialisation und somit den Erwerb der Geschlechtsidentität in seiner Gänze zu erklären vermag. Für weiterführende Sozialisationstheorien sind die beiden Konzepte des instrumentellen Lernens und des Lernens am Modell sicher von großer Bedeutung. Problematisch ist jedoch zu betrachten, dass bestehende gesellschaftliche Geschlechterrollen als gegeben hingenommen werden, der gesellschaftliche Anteil am Sozialisationsprozess aber gänzlich außer Acht gelassen wird. (vgl. Tillmann S.106ff) Es werden des Weiteren nur kurzzeitige Lernsequenzen untersucht, ohne dabei soziale Zusammenhänge zu berücksichtigen. „[...] der Gesamtprozess des Erwerbs einer geschlechtsspezifischen Identität und der Übernahme geschlechtstypischer Verhaltensweisen lässt sich auf diese Weise [jedoch] nicht erklären.“ (Tillmann S.111)

1.3 Kognitionspsychologische Perspektive

Jean Piaget (1896-1980) begründete die kognitive Entwicklungstheorie, in der er betont, dass Kinder nicht allein mittels äußerer Bedingungen wie Belehrungen und

⁹ **anaklitische Identifikation** – liebevoll und fürsorglich zugewandte Personen werden bevorzugt ausgewählt, **Machthypothese** – Tendenz machtvoll erlebte Modelle nachzuahmen, **Ähnlichkeitshypothese** – Belohnung von typisch geschlechtsspezifischen Verhalten, daraus erwächst bei Kindern die Erkenntnis, welches Modell ihnen ähnlicher ist, dieses wird nachgeahmt

Belohnungen mit Verhaltensweisen und Kenntnissen gefüllt werden könnten, sondern dass für einen erfolgreichen Lernprozess stets bereits Vorformen der zu erlernenden Handlungen und Begriffe vorliegen müssen. Piaget betont, dass sich im Zuge der kindlichen Auseinandersetzung mit der Umwelt die inneren Mechanismen und Ordnungsschemata regelmäßig und gesetzmäßig aufbauen, dabei sei nicht die Triebdynamik auslösend sondern „die auf Aneignung der Umwelt ausgerichteten Aktivitäten des Kindes der Motor der Subjektentwicklung [...]“. (Tillmann S.111)

Piaget beschreibt die Entwicklung des kindlichen Denkens in vier kognitiven Stufen¹⁰, in welchen die kindlichen kognitiven Strukturen auf immer höherem (abstrakteren) Niveau rekonstruiert werden. Diesen hierarchisch aufeinander aufbauenden Entwicklungsverlauf beschreibt Piaget als universell und in allen Kulturen gleichermaßen auftretend, der einzige Unterschied zwischen Individuen sei die Geschwindigkeit, mit welcher die einzelnen Stufen erreicht werden und welches höchste Niveau erreicht werden könne.

Piaget konzentrierte sich bei seinen Analysen auf den Bereich der gegenständlichen und mathematischen Umwelt, es ist jedoch zu vermerken, dass die Gesetzmäßigkeiten seines Konzeptes auch für die Aneignung der sozialen Wirklichkeit gelten. Lawrence Kohlberg (1927-1987) erforschte mit Hilfe dieses Grundkonzeptes die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit sowie den Erwerb der Geschlechtsidentität.

¹⁰ **1. sensomotorische Stufe** (bis 2 Jahre) - von Reflexen zu einfachen Konzepten, handelnd und denkend, Markstein dieser Phase: Objektpermanenz; **2. prä-operationale Stufe** (2-7 Jahre) - symbolische Vorstellung abwesender Dinge, Sprachentwicklung, egozentrisches Weltbild, Denken basiert auf Kontiguität, magisches denken, kein Begriff von Reversibilität von Gestaltumwandlungen; **3. konkretes Operieren** (7-12 Jahre) - logisches Denken an konkrete Erfahrungen verhaftet, sichere Vorstellung von Konstanz und Reversibilität der Objekte, Perspektivübernahme, Meta-Ebene im Denken noch nicht erreichbar; **4. formales Operieren** (11 Jahre und älter) - hypothetisches denken, Meta-Ebene des Denkens, hohes Reflexionsniveau als Voraussetzung der Bearbeitung von Identitätskrisen in der Adoleszenz (vgl. Tillmann S. 113-117)

Kennzeichnend für dieses kognitive Entwicklungsmodell ist der Prozess der **Äquilibration** (Interaktion zwischen innerer und äußerer Realität, Erfahrung. Das Erreichen der vier kognitiven Stufen folgt nach Piaget einer **kognitiven Entwicklungslogik**: **1. qualitative Unterschiede** - jede Stufe ist gekennzeichnet durch unterschiedliches qualitatives Denken; **2. Invarianz der Sequenz** - nicht umkehrbare Reihenfolge, jede Stufe muss einzeln durchlaufen werden, kein Rückfall auf niedrigere Stufe; **3. strukturierte Ganzheit** - grundlegende spezifische Denkanorganisation in jeder Stufe, die sich auf alle Bereiche der Umwelt erstreckt; **4. hierarchische Integration** - bereits erworbene Denk- und Problemlösefähigkeiten gehen nicht verloren sondern werden integriert, aber Präferenz Problemlösung auf höchst möglichem Niveau zu vollziehen (vgl. Tillmann S.119f)

Kohlberg definiert den Übergang von der präoperativen Phase in die Stufe des konkreten Operierens als entscheidend für den Erwerb der Geschlechtsidentität. Erst im Stadium des konkreten Operierens erkennen Kinder die Konstanz physischer Objekte, die eigene Geschlechtsidentität sieht Kohlberg dabei als einen Aspekt dieser Erkenntnis an. Während Kinder in der präoperativen Phase noch der Ansicht sind, sie könnten ihr Geschlecht allein durch Veränderung der Kleidung wechseln, so wissen sie in der folgenden Stufe, zu welchem Geschlecht sie gehören und immer gehören werden. Dieses kognitive Realitätsurteil stellt für Kohlberg „das Einfallstor für die Übernahme geschlechtstypischer Einstellungs- und Verhaltensmuster dar“ (Tillmann S.123) Sobald Kinder ihre eigene Geschlechtsidentität als unveränderlich und stabil wahrnehmen, werden sie nach Kohlbergs Auffassung die Eigenschaften erwerben, die sie als weiblich oder männlich erleben, um ihre eigene Person in ihrer Geschlechtlichkeit zu stabilisieren. Die Übernahme geschlechtsspezifischer Verhaltensmuster erfolgt dabei über Identifikation und Lernen am Modell, wobei die kognitive Theorie die Identifikation als mögliche Folge der bereits erworbenen Geschlechtsidentität ansieht. (vgl. Tillmann S.121- 127)

Auch wenn diesem Konzept zum Erwerb der Geschlechterrolle sozialisationswissenschaftlich eine große Bedeutung zugemessen werden kann, wird auch dieses kritisiert. Kritik wird in erster Linie an Unstimmigkeiten in Kohlbergs Untersuchungen geübt, die sich derart äußern, dass vereinzelt geschlechtsspezifisches Verhalten bereits weit vor dem fünften Lebensjahr beobachtet wurde. Ein weiterer Kritikpunkt ist Kohlbergs Behauptung, Grundaspekte der Geschlechterrollen (Geschlechtsstereotype wie Mann ist stark, Frau ist fürsorglich) seien universell und kulturübergreifend stabil. Nach Kohlberg würden in allen Gesellschaften Männer von Kindern als stark, mächtig und überlegen wahrgenommen und dies sei gesellschaftlich nicht veränderbar. Eine Annahme, die Männern eine grundsätzliche Überlegenheit qua Geburt zuschreibt. (vgl. Tillmann S.127-129)

Trotz der Kritik muss auf das, aus sozialisationswissenschaftlicher Sicht sehr bedeutende, von Piaget entwickelte grundlegende Subjekt-Umwelt-Modell hingewiesen werden, nach welchem der heranwachsende Mensch weder biologisch determiniert noch beliebig form- oder manipulierbar ist, sondern seine inneren Strukturen (und dementsprechend seine Verhaltensweisen / Rollenverhalten) in Interaktion mit den vorliegenden Umweltbedingungen entwickelt.

1.4 Sozialisationstheorien

Grundlegend für die vorliegende Arbeit sind Konzepte zur Sozialisation. Sozialisation stellt einen biografisch eingelagerten Aneignungsprozess von Handlungskompetenzen dar, die notwendig sind, um vollständiges Mitglied einer Gesellschaft oder zumindest gesellschaftlicher Teilbereiche zu werden.

Innerhalb dieser Konzepte werden die Annahmen, es bestehe ein biologisch vorbestimmter Geschlechtscharakter und Geschlecht entstünde allein aufgrund genetisch fixierter Anlagen, innerorganischer Reifeprozesse oder aber einzig durch Formung mittels gezielte erzieherische Einwirkung verworfen. Vielmehr wird von vielen Sozialwissenschaftlern davon ausgegangen, dass Geschlecht durch unterschiedliche Prozesse und Einwirkungen entsteht. Die Subjektgenese vollzieht sich nach Auffassung der Sozialisationswissenschaften durch eine Wechselwirkung von Anlage und Umwelt. Dieses Miteinander von Prozessen ist im Sinne der Anlage in der biologischen Komponente und organischen Reifeprozessen zu verorten und hinsichtlich der Umwelt in den Aspekten der Erziehung und der ganzheitlichen Einwirkung von Bezugspersonen und Gesellschaft vor allem durch beobachtbare Verhaltensweisen sowie durch den ganzheitlich zu betrachtenden lebensweltlichen Kontext.

Nach Durkheim unterliegen aber nicht nur Individuen einem Sozialisationsdruck, sondern auch die Gesellschaft. Jede Gesellschaft müsse ihr Wissens- und Wertesystem ständig reproduzieren und dieses an die folgenden Generationen weitergeben, nur so könne der Fortbestand der eigenen Kultur gesichert werden. Die einzelnen Individuen der Gesellschaft fügen sich den Zusammenhalt stiftenden bestehenden Sozialisationszwängen und ermöglichen so die Aufrechterhaltung der bestehenden sozialen Ordnung (und damit den Fortbestand der eigenen Kultur), die Gesellschaft sozialisiert sich gewissermaßen immer wieder selbst. Dies geschieht nach Durkheim ohne Gegenwehr durch jenen Umstand, den er als „conscience collective“ in den Mittelpunkt stellt. (vgl. Lenz S.18f) Dieter Geulen (2005) umschreibt und erläutert diese Begrifflichkeit als „Inbegriff aller einer Gruppe bzw. Gesellschaft gemeinsamen, von jedem ihrer Mitglieder verinnerlichten Werte (sentiments collectifs), Verhaltensnormen (règles normales), Wissensgehalte (groyances; représentations collectifs) und allgemeinen Meinungsströmungen (courants

collectifs). Die Inhalte der conscience collective, insbesondere soziale Normen, erscheinen dem Individuum als ihm äußere `Tatsachen´(faits sociaux), die mit dem Charakter des Obligatorischen, einem eigenartigen moralischen Zwang, auf es einwirken“ (Lenz S.20)

Es sollte also von der Annahme Abstand genommen werden, dass Individuen nur einseitig durch die Gesellschaft sozialisiert werden. Menschen setzen sich aktiv mit ihrer Umwelt auseinander und gestalten diese ebenso aktiv mit. Klaus Hurrelmann (1983, 2002) prägte den Begriff des „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“. Das Subjekt steht dabei in einem sozialen Kontext, welcher auf das Subjekt einwirkt, dabei aber ebenso durch das Subjekt beeinflusst und gestaltet wird. Niklas Luhman verstärkt die Eigenartigkeit des Subjekts noch und führt den Begriff der „Selbstsozialisation“ ein, bei welchem jedes Subjekt Realität nicht nur verarbeitet, sondern eine ganz eigene Realität generiert. Realität wird also von jedem Individuum als subjektives Konstrukt geschaffen. (vgl. Lenz S.21)

Auch die geschlechtsbezogene Sozialisation im Speziellen spielt in unserer Kultur eine bedeutende Rolle. Im Sinne der vorherrschenden Relevanz der Zweigeschlechtlichkeit stellt die Aneignung der Geschlechtsidentität eine wichtige Anforderung dar. Im Sinne der sozialen Ordnung und der Aufrechterhaltung des bestehenden Wertesystems, sollte sich jeder Mensch in vorliegende Rollenbilder einfügen, dementsprechend geschlechtsspezifisches Rollenverhalten übernehmen und andere zuverlässig geschlechtsbezogen kategorisieren können. Helga Bilden und Bettina Dausien (2006) stellen in diesem Forschungsfeld die Frage in den Fokus „Wie wird man handlungsfähiges Mitglied in einer Gesellschaft in der Geschlecht relevant ist?“ Diese Formulierung der zentralen Frage nimmt die übermäßige Wichtung der Unterschiede von Mädchen und Jungen heraus und macht deutlich, dass Geschlecht von gesellschaftlicher Relevanz ist und die Unterschiede in der Sozialisation gesellschaftlich geprägt sind, vermutlich geleitet durch den Drang zur Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnung.

Dass die Zweigeschlechtlichkeit ein gesellschaftlich beziehungsweise kulturell geprägtes Kategoriensystem ist und die beiden Kategorien (Frau/Mann) nicht als naturgegeben angesehen werden können, sondern Symbole eines sozialen Sinnsystems sind, wird auch durch die Thesen von Hagemann White (2006)

untermauert: „Die Zweigeschlechtlichkeit selbst, nicht erst die darauf bezogenen Zuschreibungen, ist eine kulturelle Setzung, eine Interpretation der Körperlichkeit und nicht die unmittelbare Wahrheit der Körper.“ und „Diese Konstruktion muss fortlaufend geleistet werden; Differenzen der Geschlechter sind nicht als Eigenschaften, sondern in der Selbstverortung und in der Praxis der Aneignung des kulturellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit zu finden.“ (Lenz S.38)

Interessante neuere Entwürfe zur Geschlechtersozialisation entwarfen Hannelore Faulstich-Wieland sowie Regine Gildemeister und Günther Robert. Nach Hannelore Faulstich-Wieland (2008) werden über die alltägliche, an eine Position im sozialen Raum gebundene Lebensführung Sozialisationsprozesse vermittelt. Im Rahmen dieser Sozialisationsprozesse erfolgt nach Faulstich-Wieland die Herausbildung eines Habitus, welcher `modus operandi` (Praxisformen generierend) und zugleich `modus operandum` (als Praxisform erscheinend) ist. (vgl. Lenz S.41) Übertragen auf die Geschlechtersozialisation „hat das Individuum im Habitus ein Geschlecht (opus operatum), indem es ein Geschlecht „tut“ (modus operandi)“ (Lenz S.41)

Das Individuum übernimmt demnach geschlechtsbezogene Verhaltensweisen und konstruiert somit sein Geschlecht mehr oder weniger bewusst.

Die Sozialisation und Konstruktion von Geschlecht vollzieht sich über den gesamten Lebenslauf hinweg und kann vor allem in Hinblick auf die Sozialisation nicht allein auf das Lebensalter der Kindheit beschränkt werden. Diesen Aspekt greifen Regine Gildemeister und Günther Robert (2008) auf. Ausgehend von den Differenzierungen von Frauen und Männern werden die Praktiken des Unterscheidens und Unterschiede-machens genauer betrachtet. „[...]dabei geht es um die Art und Weise der jeweiligen Konstruktion (...), um spezifische inhaltliche Füllungen und auch `Erklärungen` der Geschlechterdifferenzierungen [...]“ (siehe Lenz Geschlechterdifferenzen S.42) Gildemeister und Robert verweisen darauf, dass im Lebenslauf Prozesse wirken, die Menschen zu Frauen oder Männer werden lassen und welche sich auf den Ebenen der Interaktion, Institution und Biografie vollziehen. Des Weiteren betonen sie die „[...] Gleichzeitigkeit von Differenz und Gleichheit (...) auf vielen Ebenen des sozialen Lebens“ (Lenz S.44), welche sich auf die auftretenden Ähnlichkeiten als auch die Unterschiede der geschlechtsbezogenen Sozialisation im Lebenslauf bezieht. Es kann also auch aus dieser Sicht nicht

genügen, nur auf die Unterschiede zwischen Frau und Mann zu achten, die Gemeinsamkeiten sollten ebenso in den Blick genommen werden.

Bedeutsam für den Einflussbereich Umwelt ist neben der Familie, Peers, Bildungsinstitutionen und Gesellschaft im Allgemeinen auch der mediale Bereich. Dieser sollte vor allem in Hinblick auf das Kindes- und Jugendalter als zentrale Sozialisierungsinstanz einbezogen werden. Der Fernseher und das Internet sind für Kinder und vor allem Jugendliche ein bedeutendes und zentrales Medium. Laut der aktuellen JIM Studie 2012 nutzen 91% der 1.201 befragten Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren regelmäßig (täglich / mehrmals die Woche) Internet, Fernsehen und Handy, 88% der befragten 12 bis 19 jährigen messen dem Internet einen besonders hohen Stellenwert zu. (siehe mpfs.de S.14ff)

Wird berücksichtigt, dass Jugendliche vor allem aus den Medien Identifikationspersonen beziehen, nur jedes zehnte Vorbild stammt aus dem privaten Umfeld, wird sehr deutlich, welch hohes Stellenmaß Medien im Bereich der Sozialisation einnehmen.

Auch die Schule als begleitende Institution weist ein hohes Stellenmaß für Sozialisationsprozesse auf. Neben der Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten wirkt diese Institution stark auf die personelle Dimension der Schüler ein und trägt zur Herstellung, Konstitution und Reproduktion von Geschlechterbildern bei. Dies geschieht nicht immer explizit, sondern zeigt sich häufig innerhalb der bestehenden Formen, Praktiken und sozialer Arrangements. Zwar erheben alle Schulen gleichsam den Anspruch, durch ihre Organisationsform Chancengleichheit für alle soziale Schichten sowie Mädchen und Jungen zu bieten, dennoch zeigen sich Aspekte im Schulalltag, die die Reproduktion von Geschlechterstereotypen fördern können.

Zum Einen werden Schüler in den ersten Schuljahren häufiger von weiblichen Lehrkräften unterrichtet, sie bewegen sich nach dem Kindergarten demnach auch im schulischen Bereich in einer eher weiblich dominierten (institutionellen) Welt. Laut Statistischem Bundesamt unterrichteten im Schuljahr 2004/05 nur 13,7 Prozent männliche Lehrkräfte an Grundschulen. (vgl. Lonnemann S.75) Der Grund für diese ungleichmäßige Verteilung von Frauen und Männern an Grundschulen kann darin gesehen werden, dass in den ersten Schuljahren die sozialen und emotionalen Komponenten der pädagogischen Arbeit bedeutungsvoller sind als in den höheren

Schulklassen, in denen die reine Wissensvermittlung bedeutender wird (hier steigt der Anteil männlicher Lehrkräfte an). Ein Geschlechtsstereotyp, welches diesem Umstand zugeschrieben werden kann, ist die Annahme, Frauen seien von Natur aus besser geeignet, emotionale und soziale Belange zu bedienen, Männer seien hingegen objektiver und können reines Wissen besser vermitteln.

Zum Anderen wurden in den Schulbüchern der 70er und 80er Jahre Frauen zu 90 Prozent als Mütter gezeigt, abgebildete berufstätige Frauen bedienten vermeintlich frauentypische Berufe wie Krankenschwester oder Friseurin. Männer hingegen wurden in vielfältigen technischen und akademischen Berufen abgebildet. Ebenso geschlechtstypisch waren die Abbildungen von Mädchen und Jungen – Mädchen beim Puppen und Jungen beim Fußball spielen. In den Büchern der 90er Jahre hat sich der Anteil gezeigter Frauen zwar nahezu paritätisch angeglichen, jedoch werden Frauen in den Abbildungen noch immer vermeintlich frauentypische Tätigkeiten oder Berufe zugewiesen. Selbst Bücher des beginnenden 21. Jahrhunderts zeigen Mädchen und Jungen noch in vermeintlich geschlechtstypischen Freizeitverhalten.

Zuguterletzt bietet der schulische Raum den Kindern und Jugendlichen eine Fläche für die Erprobung von Identitäten innerhalb von Peergroups und Freundschaftsdyaden. Geschlechtsdifferenzierung erfolgt hier häufig durch Abgrenzung vom anderen Geschlecht mittels Darstellungs- und Inszenierungspraxen. (vgl. Gildemeister S.79-102) Mit der „Universalisierung der Schülerrolle bietet die Schule jenseits der in die Rolle eingelassenen Leistungsbewertung nach innen hin wenig Abgrenzungsmöglichkeiten der Kinder untereinander. Geschlecht ist in diesem Kontext die einfachste Chiffre von Unterscheidung und Zugehörigkeit, zugleich das einfachste Medium der Herstellung einer spannungserzeugenden Differenz. Außerhalb der Schule kann diese Differenz zurücktreten, da andere soziale Kategorien Zugehörigkeit sichern (Familie) oder ermöglichen (Nachbarschaft) und andere Integrationsmodi dominant werden.“ (Gildemeister S.103)

1.4.1 Struktur-funktionale Perspektive

In diesem Ansatz wurden Anteile aus der Soziologie, der Kulturanthropologie und aus der Psychologie miteinander verknüpft, bedeutend wurden dabei vor allem die

Arbeiten von Talcott Parson (1902-1979). Parson entwickelte als einer der ersten ein Konzept, in welchem die individuelle Persönlichkeitsentwicklung im gesamtgesellschaftlichen Kontext betrachtet wird. Da (der Erwerb der) Geschlechterrollen auch als ein symbolisches und ordnendes System und demnach als Teilaspekt der Gesellschaft angesehen werden können, soll Parsons Konzept im Rahmen dieser Arbeit ebenso überblickshaft seinen Platz finden, wie die drei vorangeführten klassischen Theorien.

Parson geht von einem Entstehen von sozialen Systemen durch Interaktion zwischen Menschen aus. Die Gesellschaft als Gesamtsystem ist in hierarchische Ebenen gegliedert. Die Basis stellen die Menschen als physische Organismen dar, der Mensch als Persönlichkeit wiederum nimmt mittels unterschiedlicher Rollen an den Prozessen der sozialen Interaktion teil. Diese Rollen finden ihren Zusammenschluss in Kollektiven, welche generalisierten institutionellen Normen unterliegen. Die Spitze dieses Systems bildet die Gesamtgesellschaft welche durch ein mehr oder weniger integriertes Wertesystem institutionalisiert ist. Parson nimmt insgesamt eine systemorientierte Betrachtungsweise auf die Gesellschaft vor. Um dies zu verdeutlichen, wählt er die Analogie zum menschlichen Körper: dieser als Gesamtsystem betrachtet besteht aus einer sinnvoll angeordneten Zahl von Körperteilen (Subsystemen), welche in ihrer gesamten Funktionsweise auf das übergeordnete Ziel hinwirken, das Gesamtsystem, also den Körper, zu erhalten. Nach diesem Prinzip funktioniert entsprechend Parsons Konzept die Gesamtgesellschaft. Zahlreiche Subsysteme wirken gemeinschaftlich an der Aufrechterhaltung des Gesamtsystems mit. Der Mensch als Individuum ist dabei die Grundeinheit des Systems, der dieses als aktiv handelnde Person zwar mitgestaltet, aber durch Rollenmuster und institutionelle Strukturen gelenkt wird. Die bestehenden Strukturen erfasst Parson als statische Einheiten, während den wirkenden Funktionen (der Subsysteme) einen prozesshaft-dynamischen Charakter zugeschrieben werden.

Sozialisationstheoretisch ist vor allem jener Anteil in Parsons Konzept bedeutend, in dem er die Aktivitäten des Individuums als Handeln in Rollen beschreibt. Für Parson besteht Sozialisation in erster Linie darin, Einstellungen zu erwerben, die ein befriedigendes (und somit funktionales) Rollenhandeln ermöglichen. Das Rollenhandeln in seiner sich in bestimmter Weise verhaltenden Gesamtheit und den

entstehenden mehr oder weniger stabilen Beziehungsmustern zwischen den Individuen lässt soziale Strukturen entstehen und festigt diese. „Ihre Mitglieder haben sich an vorgegebenen Erwartungen zu orientieren, sodass ihr Handeln einen kalkulierbaren Charakter erhält. Dabei agieren Menschen jeweils nur mit einem Teil ihrer Bedürfnisse und Fähigkeiten [...]“ (Tillmann S.148) Die Erwartungen an die jeweiligen Rollen können jedoch nicht individuell festgelegt werden, sondern sind an die jeweiligen Subsysteme gebunden. Die Erfüllung der Rollenerwartungen werden in jedem Subsystem anerkannt und belohnt, die Nichterfüllung wird schlimmstenfalls sanktioniert, führt zumindest aber zu Irritationen. Optimal und das System stabilisierend verläuft Rollenhandeln dann, wenn es in Einklang mit den Bedürfnissen des Individuums gebracht werden konnte und den Erwartungen des Gegenübers gerecht wird.

Auf den Punkt gebracht betrachtet Parson das Persönlichkeitssystem von Individuen als einen Komplex erlernter Bedürfnisse und Orientierungen und die gesamtgesellschaftlich eingebundenen zwischenmenschlichen Interaktionen beschreibt er als Handeln in Rollen innerhalb institutioneller Strukturen .

Kritik an dem struktur-funktionalen Konzept von Parson wird vor allem hinsichtlich der unterstellten Statik gesellschaftlicher Strukturen laut.

Die Betrachtungsweise der gesellschaftlichen Strukturen als statisch und somit unveränderlich spiegelt keineswegs die Realität wider. Des Weiteren führe die Erhebung der Systemerhaltung zum übergreifenden Erkenntnisinteresse zur systematischen Ausklammerung von Konflikten und Widersprüchen. So würden Interessenkonflikte zwischen verschiedenen sozialen Klassen allenfalls als Spannungen wahrgenommen, die es mittels integrativer Mechanismen gilt zu beseitigen. Die hohe Identifizierung und Glorifizierung Parsons mit der eigenen (amerikanischen) Gesellschaft führe außerdem dazu, dass er sich für deren Erhalt interessierte, dies in seine Untersuchungen einfluss und somit von ihm nonkonformes Verhalten schneller als pathologisch oder kriminell gewertet wurde.

Nichtsdestotrotz stellen auch Parsons Analysen eine bedeutende Grundlage für weitere sozialisationstheoretische Analysen dar. (vgl. Tillmann S.142-163)

1.4.2 Symbolisch-interaktionistische Perspektive

Rollen werden im Rahmen dieses Konzepts im Gegensatz zum struktur-funktionalen Ansatz nicht als extern festgelegte Verhaltensaufforderungen sondern als individuell gestaltet und im Kommunikationsprozess zwischen Subjekten ausgehandelt angesehen. Ein grundlegender Aspekt dieser Perspektive ist die Interaktion, welche als ein „wechselseitige(s) Aufeinander-Bezugnehmen der Akteure durch Erwartungen an das Verhalten anderer und das antizipierende Erwarten von den Erwartungen an das eigene Verhalten“ (Tillmann S.171) definiert wird. In der Interaktion zweier Subjekte (A+B) erfolgt demnach zum Einen die Überprüfung, wer A ist und wer B demnach sein darf und umgekehrt. Die jeweiligen (erlaubten) Identitäten sind dabei direkt aneinander gebunden. A darf in der konkreten Situation so sein, weil B in eben dieser Situation eine bestimmte Identität zeigt. In Anlehnung an G. H. Mead (1968) und R. Turner (1976) wird dieser wechselseitige Prozess als *role making* und *role taking* bezeichnet.

Role taking meint die Fähigkeit zur Perspektivübernahme, wodurch das Individuum befähigt wird, zu erkennen, welche Erwartungen der Interaktionspartner an ihn richtet. Diese Erwartungen können nun erfüllt, die zugewiesene Rolle übernommen, der Identitätsentwurf des Partners bestätigt und die Kommunikation aufrecht erhalten werden oder sie können verweigert und ein Kommunikationsabbruch riskiert werden. Ein Abbruch der Kommunikation ist jedoch nicht in allen Situationen möglich, in institutionalisierten Räumen (z.B. Schule) erfolgt die Interaktion nicht immer freiwillig und kann dadurch nicht zu jedem Moment beendet werden. Trotzdem gestalten auch in diesen Bereichen die Individuen ihre Rolle aktiv, wenn auch eingeschränkt.

Role making bezieht sich auf den Prozess der Ausgestaltung der zugewiesenen Rolle. Eine gänzliche Übernahme dieser ist eher unrealistisch, im Normalfall wird der Interaktionspartner mittels seines Verhaltens eigene Identitätsentwürfe in den Vorschlag des Partners einbringen, dieser muss sich darauf einstellen und seinerseits mit angepassten Identitätsentwürfen reagieren.

Mead sieht im Interaktionsprozess der Individuen eine grundlegende Voraussetzung Identität zu entwickeln, denn nur mit Hilfe der Interaktion wird dem Einzelnen ermöglicht sich selbst als Objekt wahrzunehmen, sich mit den Augen des Anderen zu sehen und daraus selbstreflexiv ein Bild von sich zu entwickeln. Goffmann (1967) erweiterte diese Grundannahme um zwei Dimensionen: „In der zeitlichen Linie

verfügt das Individuum über eine Biografie, deren Selbstinterpretation als personale Identität bezeichnet wird. In der aktuellen Situation ist das Individuum in unterschiedlichen Gruppen- und Rollenstrukturen eingebunden; die darauf bezogene Selbstinterpretation ist die soziale Identität. Aus der Balance von personaler und sozialer Identität wiederum ergibt sich die Ich-Identität.“ (Tillmann S.174)

Im Bereich der sozialen Identität muss sich das Individuum an normierten Verhaltenserwartungen orientieren, im Kontext der sozialen Identität wiederum wird erwartet, dass das Individuum möglichst einzigartig und unverwechselbar zu sein hat. Eine gänzliche Übernahme dieser Erwartungen würde jedoch dazu führen, dass entweder ein allzu automatisiertes oder aber ein zu individuelles sonderliches Verhalten zu Tage tritt. Es besteht demnach die Aufgabe, seine Identität immer wieder neu im Kontext der jeweiligen Situation zu gestalten. „Ich-Identität wird somit als Prozess und immer wieder neu zu erbringende Leistung in der Interaktion verstanden.“ (Tillmann S.175) Die Entstehung der Ich-Identität aus sozialen und personalen Anteilen verweist auf die Einheit der Vergesellschaftung und Individuierung im Zuge der Persönlichkeitsentwicklung. „Indem sich der Einzelne in reflexiver Weise die Sprachsymbole, Werte und Normen seiner sozialen Umgebung aneignet, wird er ein handlungsfähiges Mitglied der Gesellschaft und zugleich ein einmaliges, unverwechselbares Individuum.“ (Tillmann S.175) Um diese Aufgabe zu erfüllen, benötigt das Individuum bestimmte Fähigkeiten. Diese sind neben allgemeiner Sprachkompetenz und Empathie Frustrationstoleranz ¹¹, Ambiguitätstoleranz ¹² und Rollendistanz ¹³. Eine selbstbewusste und bedürfnisorientierte Beteiligung des Subjektes an gesellschaftlicher Interaktion setzt die Beherrschung dieser Grundqualifikationen voraus. (vgl Tillmann S. 170-181)

Die Stärke des symbolisch-interaktionistischen Konzepts liegt in der Analyse sozialisatorischer Prozesse auf Mikroebene, also der Einbindung des Subjektes in seine kommunikative Umwelt. Grundlegend ist ein interaktionistisches

¹¹ Rollenambivalenz - Missverständnis zwischen Rollenerwartungen und Subjektbedürfnissen führt zu geringerer Bedürfnisbefriedigung, je höher die Frustrationstoleranz, desto eher ist das Subjekt zur Aufrechterhaltung der Interaktion unter den Bedingungen befähigt (vgl. Tillmann S.177f)

¹² Rollenerwartungen und Rolleninterpretationen stehen in grundsätzlichem Spannungsverhältnis - In diffusen Situationen (Rollenambiguität) kann das Subjekt Unklarheiten und Ambivalenzen ertragen und handlungsfähig bleiben, je stärker seine Ambiguitätstoleranz ausgeprägt ist (vgl. Tillmann S.177)

¹³ Fähigkeit eines Subjektes sich kalkuliert von einer Rolle zu distanzieren (vgl. Tillmann S.178)

Subjektverständnis (interaktives Verhältnis von Mensch und Umwelt). Kritisiert wird das Ausblenden der inhaltlichen Füllungen der Kommunikation sowie aller Sachverhalte der objektiven Welt, die jedoch in erheblichem Maß identitätswirksam sind. (vgl. Tillmann S.196f)

1.4.3 Sozialisation im Jugendalter

Jugend als Lebensalter ist sozialhistorisch betrachtet nicht per Natur vorgegeben „[...] sondern ein soziokulturelles Phänomen, das in seinen Erscheinungsformen historisch-gesellschaftlichen Dimensionen unterworfen ist.“ (Tillmann S.238) Während Jugend als soziologische Kategorie begriffen wird, kann unter Adoleszenz der psychische Anteil und unter Pubertät in erster Linie der biologische Anteil der Entwicklung dieser Lebensphase verstanden werden.

Die auch für die Umwelt sichtbaren körperlichen Veränderungen im Zuge der Pubertät markieren die Entwicklung von einem kindlichen Körper hin zu dem eines Erwachsenen. Diese Veränderungen ergeben für junge Menschen unserer Gesellschaft zahlreiche Probleme, die psychisch verarbeitet werden müssen. Unter anderem muss das eigene Selbstbild aufgrund des veränderten körperlichen Erscheinungsbildes korrigiert werden und zum anderen müssen Mädchen mit dem Umstand umzugehen lernen, dass sie nun als Personen mit sexueller Ausstrahlung wahrgenommen werden. Die körperliche Veränderung ist eng gekoppelt an veränderte soziale Erwartungen, denen sich junge Menschen gegenüber gestellt sehen.

Erikson schreibt dem Jugendalter eine besondere Bedeutung zu. Eine wichtige Aufgabe dieses Lebensalters sieht er darin, bisherige Erfahrungen neu zusammenzufassen, zu rekonstruieren und zu integrieren. Im Zuge dieser Integrationsleistung entwickelt sich idealerweise eine gefestigte Persönlichkeit die von den jungen Menschen mit Überzeugung angenommen werden kann. Dieser Konstituierung von Ich-Identität steht die Gefahr gegenüber, den unterschiedlichen Anforderungen nicht gerecht zu werden und kein stabiles Ich entwickeln zu können (Identitätsdiffusion). (vgl. Tillmann S.262f) Als Ich-Identität kennzeichnet Erikson dabei erst jenen Zustand, in dem ein „spezifischer Zuwachs an Persönlichkeitsreife“

(Tillmann S. 258) erreicht wurde, „den das Individuum am Ende der Adoleszenz der Fülle seiner Kindheitserfahrungen entnommen haben muss, um für die Aufgaben des Erwachsenenlebens gerüstet zu sein“ (ebd)

Heranwachsende erhalten zwar eine gewisse Schonzeit (psycho-soziales Moratorium), müssen in dieser Lebensphase dennoch „Entscheidungen [...] treffen, die mit wachsender Beschleunigung zu immer endgültigeren Selbstdefinitionen, zu irreversiblen Rollen und so zu Festlegungen „fürs Leben“ führen.“ (Tillmann S.263)

Diese Anforderungen, die Unsicherheiten hinsichtlich des eigenen Selbst und der eigenen Zukunft können zu einer Überidentifikation der jungen Menschen mit selbst gewählten Idealen führen, welche häufig aus den Medien gewonnen werden. Eine weitere Folge dieser Unsicherheit sieht Erikson in der gelegentlichen ausgeprägten Intoleranz gegenüber anderen Menschen, die sich nicht der entsprechenden Kleidung und Gestik bedienen, wie dies die eigene Gruppe zeigt. Dies stellt jedoch nur einen Versuch der Jugendlichen dar, mit der eigenen unsicheren Situation umzugehen, denn es „ist schwer, tolerant zu sein, wenn man im tiefsten Innern noch nicht ganz sicher ist, ob man [...] eine richtige Frau ist [...]“ (Tillmann S.264)

Im Rahmen des subjekttheoretischen Ansatz geht Habermas davon aus, dass Subjekte ihre Identität und ihre kommunikative Handlungsfähigkeit im Zuge der Kommunikation entwickeln. Kommunikative Handlungsfähigkeit steht dabei synonym für den Begriff der Ich-Identität. Habermas verknüpft in seinem Konzept verschiedene Theorien, so finden der symbolische Interaktionismus (G. H. Mead), das entwicklungspsychologische Stufenmodell (Piaget, Kohlberg) und das Konzept der Reifungskrisen (Freud, Erikson) Berücksichtigung. Seine Analysen fügt er in einen gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang ein, die zugrunde liegende Gesellschaftsform bezeichnet er selbst als spätkapitalistisch, er bezieht sich also auf entwickelte Gesellschaften der (seiner) Gegenwart¹⁴.

Hinsichtlich des Konzepts der kommunikativen Kompetenz, welches in direkter Anlehnung an den symbolischen Interaktionismus entwickelt wurde, erfolgt die Erweiterung der Grundqualifikationen um jene der Diskursfähigkeit, welche als metakommunikative Form der Verständigung zu verstehen ist. Interaktionen, welche Irritationen ausgesetzt sind, werden nach dem interaktionistischen Ansatz eher

¹⁴ ausgehende 1960er, beginnende 1970er Jahre

abgebrochen (sofern sie nicht unter normativen und regelgeleiteten äußeren Umständen stattfinden und nicht einfach abgebrochen werden können). Der subjekttheoretische Ansatz geht hinsichtlich der Irritationen und Stockungen in der Interaktion davon aus, dass diese durchaus aufrechterhalten wird, dass zuvor aber eine Verständigung über die Kommunikation erfolgt. Im Zuge einer Metakommunikation wird ein gemeinsamer Konsens gesucht, wie und nach welchen (auch zukünftig wirksamen) Regeln die Interaktion fortgeführt werden kann. (vgl. Tillmann S.175ff) „Der Diskurs ist in der Habermas'schen Theorie die komplexeste sprachliche Situation und der Ort, von dem die universelle Gültigkeit egalitärer Normen begründet wird.“ (Tillmann S.277) Idealerweise findet dieser Diskurs in einer herrschaftsfreien Situation statt.

Habermas nutzt die Erkenntnisse der kognitiven Entwicklungspsychologie, um den Erwerb der kommunikativen Kompetenz zu erklären. Vor allem die Stufen des moralischen Urteils¹⁵ (Kohlberg) sind diesbezüglich von besonderer Bedeutung. In der Zusammenführung interaktionistischer und kognitiver Theorieanteile entwickelte Habermas ein Stufenmodell der Identitätsentwicklung, welches drei Stufen beinhaltet: die natürliche Identität kleiner Kinder (Stadium prä-konventionelle Moral), die Rollenidentität des Schulkindes (Stadium konventionelle Moral) und die Ich-Identität junger Erwachsener (konventionelle oder postkonventionelle Moral). (vgl. Tillmann S.285) Die kindliche Rollenidentität wird mit dem Eintritt in die Pubertät erschüttert. Nun muss der Heranwachsende seine Identität neu strukturieren und ein eigenes, elternunabhängiges Bild von sich selbst entwickeln. Im Idealfall geht er aus diesem Prozess als eine flexible, prinzipiengeleitete Person (Ich-Identität) hervor. (vgl. Tillmann S. 287) Diese Umstrukturierung geht nach Habermas u.a. mit sogenannten Adoleszenzkrise einher. Eine stärker ausgeprägte Adoleszenzkrise fördere die Entwicklung einer prinzipiengeleiteten Ich-Identität, welche die Stufe des postkonventionellen moralischen Urteils erreicht, allerdings nur, wenn die Krise auch von innerpsychischen Prozessen (selbstreflektischen Auseinandersetzungen) begleitet wird. Im Gegensatz dazu besteht die Annahme der ursprünglichen Theorie, dass eine schwach verlaufende Adoleszenzkrise das Verharren in der Rollenidentität

¹⁵ 6 Stufen in systematischen Verhältnis zu Piagets Stufen des logischen Denkens, Stufe 1 und 2 prä-konventionelle Moral, Stufe 3 und 4 konventionelle Moral, Stufe 5 und 6 postkonventionelle Moral (vgl. Tillmann S.278-290)

und auf der Stufe des konventionellen moralischen Urteils begünstige. (vgl. Tillmann S.305ff)

Die sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen beeinflussen den Verlauf der Adoleszenz maßgeblich. Der von Ulrich Beck (1983) analysierte Individualisierungsschub der Gesellschaft von einer spätkapitalistischen hin zu einer Risikogesellschaft zeigt sich besonders in der Lebensphase Jugend. Die bis in die 1960er Jahre hinein klar strukturierte Phase von der Kindheit in das Erwachsenenalter verliert immer mehr an Kontur und von außen gesetzte Verbindlichkeiten, aus wenigen klassen- und geschlechtstypischen Ablaufmustern entwickelten sich vielfältige Möglichkeiten und Varianten. (vgl. Tillmann S.329) Diese Pluralisierung von Jugend führt aber nicht nur zu mehr Entscheidungsmöglichkeiten, sondern ebenso zu erhöhten Entscheidungszwängen. „Im Vergleich zu früheren Generationen können Jugendliche nicht nur mehr entscheiden, sie müssen es auch. Sie stehen unter Entscheidungszwängen, ohne dass sie zumeist wissen, woraufhin sie denn entscheiden sollen; denn die Kriterien der Entscheidungen sind unklar, und die Berechenbarkeit der Folgen ist höchst unübersichtlich geworden.“ (Tillmann S.334) Steigt der gesellschaftliche Einforderungsdruck zu stark an und erfolgt keine angemessene familiäre Stärkung der jugendlichen durch die Familie, können regressive Bewältigungsversuche zum Beispiel durch Etablierung einer (scheinbar) eindeutigen Rollenidentität Sicherheit suggerieren. (vgl. Tillmann S.340)

Die unterschiedlichen Konzepte bieten gute jedes auf ihre eigene Art Erkenntnisgewinne zu der Frage wie Identität entsteht, vor allem aber in Hinblick auf die Frage, wie sich die geschlechtliche Identität entwickelt, werden die bestehenden Sozialisationstheorien starker Kritik ausgesetzt: „Die Frage nach der geschlechtsspezifischen Sozialisation bedeute nach geschlechtsspezifisch typischen Sozialisationsbedingungen und nach Geschlechterunterschieden in Verhalten, Denken und Fühlen zu fragen. Solche Fragen laufen fast zwangsläufig auf die Konstruktion eines männlichen und eines weiblichen Geschlechtscharakters hinaus. Damit aber vollziehen wir polarisierende gesellschaftliche Konstruktionen der zwei Geschlechter einfach nach und reproduzieren den schematischen Dualismus von männlich-weiblich.“ Ein weiterer Kritikpunkt ist die Trennung von Individuum und Gesellschaft sowie der Objektcharakter welcher dem Sozialisanden im Zuge der Sozialisationstheorien zuteil käme. (vgl. Tillmann S.365f)

Bettina Dausien entwickelte aus den Kritikpunkten heraus eine Forschungsperspektive, bei der die Struktur und situationsbezogene Analyse des doing gender um die Lebensgeschichte der Subjekte erweitert wird. Ihr Konzept geht nun von einer biografischen Konstruktion von Geschlecht aus. Dieser biografiethoretische Zugang stellt die lebensgeschichtliche Zeitperspektive, Aneignungs- und Konstruktionsprozesse seitens der Subjekte sowie Reflexivität und situationsüberdauernde Strukturbildung in den Mittelpunkt. Ob dieses Konzept die bestehenden Theorien gänzlich abzulösen vermag, ist fraglich und wird sich erst im Laufe der kommenden Zeit herauskristallisieren. Es findet nach wie vor ein reger Diskurs über die Angemessenheit der unterschiedlichen Konzepte statt, welcher immer wieder mit neuen Theorien und Ansätzen gefüttert wird. Auf eine ausführlichere Aufnahme der unterschiedlichen Positionen in diese Arbeit muss aber hinsichtlich der Umfangsbegrenzung verzichtet werden zudem diese nicht allesamt bedeutsam für dieselbe sind.

Vielfach aufgegriffen wird der Begriff des „doing gender“ oder die Formulierung der „Ritualisierung von Geschlecht“, aus diesem Grund sollen diese im Folgenden kurz erklärt werden.

1.5 Adoleszenz

In die umfassenden Sozialisationsprozesse ist auch die Phase der Adoleszenz (der Übergang vom Jugend- in das Erwachsenenalter) eingelagert. Die Begriffstradition des sozialwissenschaftlichen Adoleszenzbegriffs meint dabei besonders die Vermittlung sozialer und psychischer Inhalte. Das Verständnis dieses Begriffs unterliegt jedoch historischen und kulturellen Wandlungen, eine Dynamik, die nicht außer Acht gelassen werden sollte. Adoleszenz ist stets verknüpft mit Geschlechterverhältnissen sowie der sozialen Konstruktion und Herstellung von Geschlecht (vgl. Ehrler 2001 S.21) Die Adoleszenz stellt eine Lebensphase dar, in der das Zusammenwirken körperlicher, psychischer und sozialer Prozesse besondere Bedeutung erfährt. Ergebnis dieser Prozesse ist neben der Veränderung des Verhältnisses zu den Eltern sowie der Gestaltung erster Partnerschafts- und Arbeitsbeziehungen im Wesentlichen auch die Ausgestaltung der geschlechtlichen Identität. Die jeweiligen kulturellen Geschlechtsrollenvorgaben einer Gesellschaft

prägen die subjektiven Interpretationen und Wahrnehmungen der eigenen Körperlichkeit und das Geschlechtererleben maßgeblich. Auch wenn die Ausbildung der Geschlechtsidentität, die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechtsdarstellungen bereits im Kindesalter beginnen, gewinnt die Entwicklung dieser Bereiche in der Adoleszenz an Bedeutung. In dieser Lebensphase erfahren die sozialen Rollen eine Vergeschlechtlichung und dies zunehmend unter dem Druck (gesellschaftlicher) normativer Vorgaben und Begrenzungen. Durch die starke Einbindung an kulturelle und gesellschaftliche Regel- und Symbolsysteme sollten die Entwicklungen und deren Konflikthaftigkeit demnach nicht losgelöst von dem kulturellen Kontext betrachtet werden.

Bis Ende der siebziger Jahre wurden Mädchen in jugendsoziologischen Ansätzen nicht als Stellvertreterinnen ihrer eigenständigen weiblichen Lebensentwürfe berücksichtigt, vielmehr legten diese Ansätze eine vermeintlich geschlechtsneutrale Jugend für ihre Forschungen zugrunde, welche in der Regel am Modell der männlichen Normalbiografie orientiert war. (siehe Flaake S.14) Diese Grundlegung ist in dreierlei Hinsicht problematisch. Zum Einen, da dabei eher eine defizitäre Betrachtungsweise der weiblichen Entwicklung vorgenommen wird (entsprechend der zugrunde liegenden defizitorientierten psychoanalytischen Annahmen Freuds), zum Anderen wird somit versäumt neben den Unterschieden auch die zweifellos bestehenden Gleichheiten in der Phase der Adoleszenz von jungen Frauen und Männern herauszuarbeiten und zuguterletzt kann mit dieser Betrachtungsweise nicht angemessen auf die kulturell reproduzierten Unterschiede hinsichtlich der Schaffung von Zugängen und Chancen zu Bildung und Berufswahl reagiert werden. Erst mit der Frauenforschung wurde ein geschlechtsspezifischer Blick auf diese Lebensphase vorgenommen. Untersuchungen betrachten die Situation von Mädchen unter Berücksichtigung struktureller gesellschaftlicher Bedingungen, die durch eine Arbeitsteilung der Geschlechter gekennzeichnet sind und welche Frauen vordergründig die Zuständigkeit für private Reproduktionsarbeit in Haushalt und Familie zuschreiben. Zentrales Ergebnis entsprechender Studien der 80er bis 90er Jahre ist, dass sich Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern immer wieder zu reproduzieren scheinen und dass Mädchen trotz besserer schulischer Leistungen noch immer Einschränkungen hinsichtlich der beruflichen Verwirklichung unterliegen. Durch die Verminderung von verfügbaren Verwirklichungschancen für Mädchen im beruflichen Sinne erfolgt „indirekt eine Lenkung der Lebensperspektiven [...] auf den

Bereich der privaten Reproduktionsarbeit, wodurch sich traditionelle Muster der geschlechtlichen Arbeitsteilung reproduzieren“ (Flaake S.15) An der subjektiven Orientierung ausgerichtete Studien jener Zeit brachten zudem hervor, dass Familienleben und Kinder in den weiblichen Lebensentwürfen zwar nach wie vor eine bedeutende Rolle spielen, dass aber das Streben nach ökonomischer Unabhängigkeit und Erweiterung persönlicher beruflicher Entfaltungsmöglichkeiten den Lebensentwurf der Hausfrau und Mutter abgelöst haben. (vgl. Flaake S.14ff)

Der Beginn der Adoleszenz wird für beide Geschlechter in der Regel im 10.Lebensjahr verortet, hinsichtlich des Abschlusses dieser Entwicklungsphase gibt es unterschiedliche Annahmen. Die von Helmut Fend (2001) aufgestellten fünf Phasen der Adoleszenz erfahren weitestgehende Zustimmung: Präadoleszenz 10-12 Jahre, Frühadoleszenz 13-15 Jahre, mittlere Adoleszenz 15-17 Jahre, späte Adoleszenz 18-20 Jahre und Postadoleszenz 21-25 Jahre. Die Phase der Adoleszenz kann nicht mit der Pubertät gleichgesetzt werden. Die Pubertät sollte vielmehr als eine zeitlich variable Phase innerhalb der Adoleszenz betrachtet werden, deren Beginn aufgrund physiologisch-morphologischer Veränderungen im Gegensatz zur Adoleszenz eindeutig feststellbar ist. (vgl. Hölzle S.152)

Aufgabe der Adoleszenz ist unter anderem der selbstverantwortliche Vollzug einer schulischen und beruflichen Qualifikation bis hin zur Fähigkeit die eigene Existenz durch Erwerbsarbeit sichern zu können (vgl. Flaake S.68). Frauen sollen zusätzlich die Fähigkeit entwickeln Haus- und Erziehungsarbeit zu verrichten, dies lernen Mädchen in der Adoleszenz vordergründig in der Familie, indem sie stärker in die hauswirtschaftlichen Tätigkeiten eingebunden werden, als im Vergleich Jungen. Zudem müssen Mädchen erlernen den Widerspruch der Tätigkeiten der Erwerbsarbeit und der Familienarbeit zu ertragen und zu vereinbaren. Dies stellt eine bedeutende Leistung dar, denn es gibt keine klar definierten Maßstäbe dafür, wann diese Vereinbarkeitsleistung derart gelungen ist, dass dafür mit durchschnittlicher sozialer Anerkennung Rechnung getragen wird und die eigene Existenz sowie Teilhabe an der Gesellschaft sichert. Eine Befragung von 83 Mädchen aus Haupt-, Real- und Gesamtschulen zu angestrebten Berufen durch Lemmermöhle-Thüsing (1990) zeigte, dass die von Frauen geforderte Vereinbarkeitsleistung von den befragten Mädchen deutlich wahrgenommen wird, da diese Berufswünsche angaben, die vermeintlichen Frauenberufen entsprachen. Diese Wahl ergibt sich nach Lemmermöhle-Thüsing aus der Überzeugung der

Mädchen, dass nur in diesen Berufen weibliche Lebensentwürfe bzw. die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu realisieren seien. (vgl. Flaake S.72)

Emily Hancock (1989) beschreibt zudem, dass für Mädchen bereits vor Beginn der Pubertät verwirrende Rückmeldungen aus dem sozialen Umfeld beginnen, „welche die bis dahin selbstverständliche Verbindung zwischen dem, was sie tut und kann und will, und dem, was sie ist, verdecken und verleugnen, ihre Zukunftsentwürfe auf weibliche Berufswege umlenken“. (vgl. Flaake S.71) Hinzu kommen die körperlichen Veränderungen, welche zuerst von der Umwelt bemerkt und bewertet werden, die externe Sexualisierung des eigenen Körpers, ohne dass dies von den Mädchen selbst derart wahrgenommen wird. „Was sie für andere darstellt, hat keine Beziehung zu dem, was sie selbst fühlt oder tut.“ (ebd.) Bernice Lott (1981) erklärt zudem „Weil Mädchen dazu gedrängt werden, darauf zu achten, was andere von ihnen halten, erscheinen ihnen ihre sozialkommunikativen Fähigkeiten als überlebenswichtig; nur mit deren Hilfe könne sie die sozialen Erwartungen erkennen, nach denen sie sich richten müssen, um zur Frau zu werden.“(ebd.)

Im Widerspruch zu psychoanalytischen Theorien die Adoleszenz beinhalte die Aufgabe der inneren und äußeren Trennung von den Eltern, besagen diverse Studien, dass dies für die weibliche Adoleszenz nicht zutrifft. Mädchen scheinen in dieser Phase viel mehr mit der Pflege und Umgestaltung von Beziehungen beschäftigt zu sein, wobei vor allem die Beziehung zwischen Mutter und Tochter während der gesamten Adoleszenz gleichbleibend wichtig ist. Dabei zeigen sich die verwandelte Nähe zur Mutter, die bestehende Loyalität und die Entstehung eines Dialogs zwischen Mutter und Tochter statt des hierarchischen Austauschs als förderliche Aspekte. (vgl. Flaake S.76f)

Neben den veränderten Ansprüchen und der Umstrukturierung der Beziehungen als Bewältigungsaufgaben stellt die Menstruation als weibliches Reifungsphänomen für Mädchen ein schwer zu bewältigendes Paradoxon dar. Es markiert den endgültigen Schritt heraus aus der Kindheit und hinein in das Frau-sein, weckt aber ambivalente Gefühle von Triumph und Scham, Stolz und Kränkung, Lust und Ekel, Potenz und Schwäche. Aufgabe ist dabei, die eigens gespürte Ambivalenz zu ertragen und widerstreitende Anteile anzuerkennen und zu verbinden. (vgl. Flaake S.154)

Mädchen sollen in der Adoleszenz zudem lernen, mit ihren Körpern zurechtzukommen und sie so zu akzeptieren, wie sie eben sind, das gesellschaftlich vorgegebene Schönheitsideal macht dies aber beinahe unmöglich und fordert letztlich sogar dazu auf, den eigenen Körper derart zu verändern, dass er dem Schönheitsideal entspricht. Mädchen werden demnach regelrecht dazu sozialisiert, ihre Körper nicht akzeptieren zu können. (vgl. Flaake S.243)

1.6 Geschlecht als Konstrukt - Ritualisierung von Geschlecht

„Ritualisierung ist (...) eine Dimension oder Ebene des kommunikativen Handelns, auch wenn diese Dimension oft implizit bleibt und nicht thematisiert wird“ (Belliger/Krieger 1998 in Sauer S.14)

Geschlecht wird in Sprache, in Handlungen, in Visualisierungen und mittels unterschiedlicher Hilfsmittel immer wieder reproduziert. Diese sich wiederholenden Darstellungen und Ausführungen werden gleichsam von vielen Menschen ohne persönliche Absprache übernommen, ähnlich einer stillen Verabredung, eines Vertrages oder Codes. Betrachtet man performative und repetitive Handlungen sowie Visualisierungen hinsichtlich ihrer vergeschlechtlichen Dimensionen, kann der Begriff der Ritualisierung treffend angewandt werden, verweist er doch auf die Rolle, Bedeutung und Wirkung der repetitiven Einübung von Geschlecht. Historisch gewachsene kulturelle Rituale werden von deren Rezipienten unhinterfragt vollzogen, so wird kaum eine junge Frau unseres Kulturkreises tradierte weibliche Rituale wie das Tragen eines Rockes oder das Lackieren der Fingernägel hinterfragen.

Ritualisierte Handlungen bieten im allgemeinen eine organisierende und strukturierende Funktion, hinsichtlich der geschlechtlichen Dimension strukturieren sie unsere Kultur in eine zweigeschlechtliche Gesellschaft, in Mädchen und Junge, in Frau und Mann. Geschlechterrollen werden sozial entworfen und müssen von jedem Individuum angeeignet werden. Gleichmaßen müssen sie, um ihre Wirksamkeit zu entfalten, an zahlreichen sozialen Orten und zu unterschiedlichen Zeiten in Sprache und Handlung (performativ) eingeübt werden. Dieser Einsatz übernommener

Ritualisierungen von Geschlecht wird heute als **doing gender**¹⁶ bezeichnet. (vgl. Sauer S.10ff)

Es wird also Geschlecht produziert, indem gesellschaftlich standardisiertes Verhalten entsprechend des eigenen Geschlechts mittels unterschiedlicher Medien in unterschiedlichen Situationen und zu unterschiedlichen Zeiten zuverlässig offenbart wird und zum Anderen die jeweiligen Botschaften des Gegenübers hinsichtlich seiner Geschlechtsrollendarstellung richtig gelesen werden. Doing gender kann nur mittels Interaktionen von statten gehen. Interaktionen sind zunächst bestimmt durch die physische Präsenz und die wechselseitige Wahrnehmung von Personen. (Goffman 1994, in Ehler 2011 S.95) Dabei stehen demnach zunächst objektive Erscheinungen und beobachtbares Verhalten im Vordergrund, körperliche Attribute können in dieser ersten Interaktion in der Regel nur nachrangig wirken, da sie im Regelfall nicht offen zur Schau gestellt werden.

Zuordnungen zu einem der Geschlechter und deren Inhalte sind im Sinne des doing gender Darstellungsleistungen und Interpretationen.

Eine gegenwärtig gängige Bezeichnung für die Ritualisierung von Geschlecht und geschlechtsspezifischer Sozialisation stellt der Terminus der **Geschlechtskonstruktion** dar. Dieser entwuchs unmittelbar aus den bestehenden Sozialisationstheorien und wird in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften mit Ergebnissen aus Perspektiven der unterschiedlichen konstruktivistischen Spielarten gefüllt. Aus der sozialkonstruktivistischen Perspektive geht es bei der Frage nach dem Entstehen von Geschlecht darum, wie Geschlecht auf den unterschiedlichen Ebenen (Interaktion, Handeln, Sprache) konstruiert und institutionalisiert wird und welche Unterschiede sich dabei in den sozialen Bereichen aufzeigen. Eine weitere bedeutende Frage ist dabei, wie die entstehende soziale Ordnung von den einzelnen Mitgliedern der Gesellschaft gemeinsam hergestellt wird und wie jedes einzelne Individuum schließlich dieses symbolische System der Zweigeschlechtlichkeit wahrnimmt und stetig reproduziert. Bei allen Überlegungen der

¹⁶ West und Zimmermann (1987) prägten aus interaktionistischer Sicht diesen Begriff im Rahmen ihrer Studie für Prozesse des steten interaktiven Herstellens des sozialen Geschlechts. Dieses Konzept wurde von ihnen vor dem Hintergrund von soziologischen Analysen zu Transsexualität und unter der Leitfrage durch welche Prozesse Individuen Geschlechtsidentität in verschiedenen Zusammenhängen alltäglich und fortlaufend herstellen entwickelt. (vgl. Silkenbeumer S.60)

sozialkonstruktivistischen Perspektive wird der Unterschied der Geschlechter nicht geleugnet, vielmehr wird das wechselseitige Einwirken von Natur und Kultur hinterfragt. Auch aus Sicht des Sozialkonstruktivismus greift der von West und Zimmermann geprägte Begriff des *doing gender*. „Die eigene Geschlechtszugehörigkeit muss im interaktiven Alltagshandeln eindeutig dargestellt werden und von den jeweiligen anderen als richtig (an-)erkannt werden, wodurch das Geschlechterverhältnis in sozialen Situationen produziert und reproduziert wird. Dabei wird die Kategorie „Geschlecht“ immer in Interaktion mit anderen Kategorien, wie dem sozioökonomischen Hintergrund, der ethnischen Zugehörigkeit, dem Alter, der individuellen Biografie und dem situativen und kulturellen Kontext inszeniert.“ (Silkenbeumer S.61)

Auch nach Erving Goffman (1994) werden Geschlechterdifferenzen in der Interaktion der Individuen hergestellt. Er betrachtet Geschlecht als soziale Kategorie, welche mittels interaktiver Zuweisungsakte (Handeln, Rituale) die soziale Ordnung hervorbringt und die soziale Position eines Individuums bestimmt. (vgl. Silkenbeumer, S.66) Die dabei zugrunde liegenden Regeln und Erwartungen greifen nach Goffman aber nicht erst im Verlauf der Interaktion, sondern wirken unabhängig der Interaktionspartner im Sinne eines übergeordneten Regelwerkes. Er betont zudem, dass Geschlechtsunterschiede gleichsam in Institutionen geregelt werden, definiert die Verbindung zwischen den unterschiedlichen Interaktionsformen und bestehenden sozialen Strukturen dabei als „lose Koppelung“. Trotz der vermeintlich flexiblen Verbindung der beiden Wirkungsräume tragen die Geschlechtsunterschiede zur Herstellung einer sozialen Ordnung bei, die Bedeutung und rituelle Überhöhung der Differenzen entstehen aber erst durch soziale Einwirkung, werden also gemeinschaftlich geformt. Zu den im Prozess des *doing gender* greifenden Wirkungsebenen Sprache, Interaktion und Handlung zählt Goffman auch die vermeintlich als Tatsache bestehenden biologischen Unterschiede der Geschlechter. Als Beispiel führt er diesbezüglich die Relation „großer Mann, kleinere Frau“ auf, welche im Alltagsverständnis als schon immer gegeben erscheint und in der Interaktion der Geschlechter wirkungsvoll als Unterschied dargestellt wird. Dies kann jedoch keineswegs als naturgegeben angesehen werden, ist es schließlich ein in Interaktion hergestelltes Ergebnis eines unbewusst wirkenden Regelsystems. Die Frage dabei ist, wie diese Unterschiede ohne die Grundlage einer biologischen

Notwendigkeit gesellschaftlich Bedeutsamkeit erlangen konnten. (vgl. Silkenbeumer S.62f)

1.7 Identität

In der vorliegenden Arbeit spielt die Geschlechtsidentität eine bedeutende Rolle, da diese mittelbar die vorherrschenden Rollenbilder der befragten Mädchen prägen wird. Aus diesem Grund ist es notwendig, auch den Terminus Identität zu klären. Entgegen der Annahme eines kohärenten Selbst wird unter Anderem innerhalb der Jugendforschung inzwischen häufig von einer Identität im Plural ausgegangen. Nach Mey (1999) wird festgestellt, dass „Identität nicht ein für alle Mal (nicht-) vorhanden bzw. gegeben ist, sondern sie [...] (situativ) immer wieder (neu) hergestellt werden [muss], indem aus dem Strom des Lebens, der Widererfahrungen, des Erhofften und Befürchteten immer wieder ein neues Ensemble von Bestimmungsmomenten gewählt wird, mittels derer Subjekte versuchen, sich (bis auf weiteres) als der/die zu (re-) konstruieren und sich ihrer selbst und anderer zu vergewissern[...]“ (Silkenbeumer S.75) Mey integriert in seine Annahme das Konzept der authentischen Person bzw. des „mit sich identisch sein“, betont aber die Dynamik der Identität bildenden Prozesse innerhalb einer Person. Die Pluralität von Identität wird vor allem im Jugendalter deutlich. Jugendliche erproben bei der Suche nach dem ganz eigenen Selbst unterschiedliche „Selbste“ in verschiedenen Situationen. „Sie haben möglicherweise ein Selbst im Kontakt mit gleichaltrigen FreundInnen, ein Selbst für zu Hause und ein Selbst für Schule oder Beruf. Widersprüchliche Erwartungen, Rollenkonflikte und Verwirrung lösen sich im Verlauf der Adoleszenz in dem Maße auf, wie es den Jugendlichen gelingt die multiplen Selbsts miteinander zu verbinden.“ (Hölzle S.36)

Abels (2006) definiert Identität schließlich folgendermaßen: „Identität ist das Bewusstsein, ein unverwechselbares Individuum mit einer eigenen Lebensgeschichte zu sein, in seinem Handeln eine gewisse Konsequenz zu zeigen und in der Auseinandersetzung mit anderen eine gewissen Balance zwischen individuellen Ansprüchen und sozialen Erwartungen gefunden zu haben.“ (Hölzle S.38)

Geschlechtsidentität „[...]umfasst die Gesamtheit jener Aspekte des Selbst, die als mit dem Geschlecht genuin verbunden angesehen werden. Aus zeitgenössischer

sozialisationstheoretischer Sicht beeinflusst eine Vielzahl von Faktoren die Ausgestaltung der Geschlechtsidentität: Beziehungsqualitäten, Identifizierungen und kulturelle Zuschreibungen.“ (Ehlert 2011 S.209)

1.8 Perspektiven der Sozial- und Humanwissenschaften

In der gegenwärtigen Diskussion der Sozial- und Humanwissenschaften hinsichtlich der Entstehung von Geschlecht und Geschlechterrolle können vier Positionen benannt werden.

Aus der **anlageorientierten Position** heraus wird vertreten, dass genetische und hormonelle Faktoren keine ausschließliche Rolle bei der Entwicklung von Verhaltensunterschieden zwischen den Geschlechtern spielen, dass der Einfluss dieser biologischen Faktoren aber ausgesprochen bedeutend ist. Es wird angenommen, dass diese die einwirkenden Sozialisationsprozesse begrenzen. (vgl. Tillmann S.71) Als Beispiel für diese Begrenzung bzw. direkte Einflussnahme genetischer Faktoren führt Asendorpf (1994) auf „[dass] verschiedene Genotypen unterschiedlichen Umwelten ausgesetzt sind bzw. diese aktiv aufsuchen“ (Tillmann S.58) Konkret bedeutet dies aus Sicht der anlageorientierten Position, dass zum Beispiel Kinder mit einer besonderen spezifischen Begabung (z.B. besonders musisch) aktiv entsprechende Umwelten aufsuchen, in der sie besondere Förderung erfahren und sie ihr Talent angemessen ausleben können. (vgl. Tillmann S.58) VertreterInnen dieser Position verweisen auf „stammesgeschichtliche Vorprogrammierungen und interkulturell universelle Geschlechterdifferenzen“ (Tillmann S.72), eine Betrachtungsweise, welche den Einfluss verschiedener Sozialisationsfaktoren auf den Menschen stark einschränkt und auch die Sozialisation von Gesellschaft selbst stark aus dem Blickfeld verliert.

Die **interaktions-Position** vertritt die Annahme, dass biologische und kulturelle Faktoren in einem direkten Wechselspiel zueinander stehen. Biologische Faktoren geben direkt vor, was entwickelt werden kann, Umweltfaktoren entscheiden dabei maßgeblich, was zu welchem Zeitpunkt entwickelt wird. Die gegenseitigen Austauschprozesse sind dabei derart komplex, dass es nicht möglich ist, einzelne

Einflüsse auf geschlechtsspezifische Differenzen losgelöst zu betrachten. (vgl. Tillmann S.71)

Bestehende kulturelle Faktoren erfahren in der **umweltorientierten Position** eine besondere Wichtung. Körperlichkeit und hormonelle Einflüsse als biologische Faktoren gelten als durchaus vorhanden, ihnen wird jedoch aus dieser Perspektive keine eigenständige Bedeutung zugemessen. Bestehende geschlechtsspezifische Verhaltensunterschiede werden als Ergebnis kultureller Überformung und unterschiedlicher Erfahrungen im Sozialisationsprozess angesehen. Argumentationsgrundlage für Vertreter dieser Position ist das sex-gender Modell. Ein biologisch determinierter Geschlechtscharakter wird aus der umweltorientierten Sichtweise heraus negiert. (vgl. Tillmann S.71f) Diese Position steht gegenwärtig im Rahmen der Diskussion in den Sozialwissenschaften der folgenden Sichtweise gegenüber.

Diese vierte an der fachlichen Diskussion beteiligte Position ist die **sozial-konstruktivistische Sichtweise**. Hierbei wird das bestehende gesellschaftliche System der Zweigeschlechtlichkeit als soziale Konstruktion angesehen, während die eigenständige Existenz biologischer Sachverhalte als bedeutungslos erachtet, ja sogar gänzlich bestritten wird.

Gemein ist allen vier Positionen, dass diese einen biologisch fixierten Geschlechtscharakter ablehnen. Die bis in die 60er Jahre vertretene biologisch-deterministische Position findet in der aktuellen Diskussion demnach keine Vertreter mehr. Aus dieser Sichtweise heraus wurde ein biologisch angelegter Geschlechtscharakter verfochten, welcher ein breites Repertoire geschlechtsspezifischer Verhaltens- und Charaktereigenschaften zeige. (vgl. Tillmann S.72f)

Die der Forschungsarbeit zugrunde liegende Haltung kann der interaktions-Position zugeordnet werden.

2 Methoden

Im Folgenden soll die eingesetzte Erhebungs- und Auswertungsmethode beschrieben werden. Benannt werden ebenso bekannte und zu berücksichtigende Hindernisse und Gefahren die im Zuge qualitativer Forschung vor allem den Auswertungsprozess beeinflussen können.

2.1 Biografische Übungen mit narrativ orientiertem Interview

Als wissenschaftliche Methode für die Befragungen der Mädchen wurde eine biografische Übung mit drei Sequenzen gewählt. In der ersten Sequenz werden die Mädchen drei vorbereitete Aussagen zum Thema vervollständigen, während sie sich in der zweiten Sequenz auf einem symbolischen Lebensband selbst verorten sollen um schließlich in der abschließenden dritten Sequenz ein kurzes, narrativ orientiertes Interview zur Thematik zu geben. Die Mädchen werden einzeln befragt, die Methode ist in der qualitativen Sozialforschung zu verorten. Diese Methode ist für das vorliegende Forschungsvorhaben angemessen, da zum Einen jede Art biografischer Selbstpräsentation der Herstellung der Identität der Biografin dient (vgl. Hauptert S.14), die Mädchen werden also über die Übungen ihre Identität herstellen. Und zum Anderen ermöglicht diese Methode, rekonstruktiv zu betrachten, wie Menschen ihre Welt deuten und wie sie sich gesellschaftliche Wirklichkeit aneignen und vor dem Hintergrund der eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungen sowie durch ihr alltägliches Handeln Gesellschaft aktiv gestalten und herstellen.

Biografie meint Lebensbeschreibung, wobei kein passives Abbild des Lebens erstellt wird. Unter dem Begriff Biografie ist eine Aufschichtung von Erfahrungen zu verstehen, die jeder Mensch im Laufe seines Lebens und unter dem Einfluss gegebener geschichtlicher sowie gesellschaftlicher Bezüge sammelt und welche bewusst aber auch zu einem Großteil unbewusst in sein Handeln einfließen. (vgl. Gudjons S.16ff) Die möglichen zeitlichen Perspektiven der Biografiearbeit sind die Retrospektive, Gegenwart und Prospektive. Diese werden im Zuge der biografischen Übungen allesamt aufgegriffen.

Die narrativ orientierten Interviews stellen einen besonders niederschweligen Zugang zur individuellen Alltagswirklichkeit der befragten Person dar, da auch dabei wie beim ausführlichen narrativen Interview zentrales Mittel die Erzählung ist. Das sprachliche Mittel der Erzählung stellt eine alltäglich eingespielte Kommunikationsform dar, welche in der Regel von jedem Menschen beherrscht wird. Das narrativ orientierte Interview bietet somit Zugang zu unterschiedlichen Aspekten der Erfahrungsbildung im Alltag und der daraus resultierenden Identitätsbildung bzw. Habitusformation des Erzählers. (vgl. Bohnsack S.92) Auch im Zuge der narrativ orientierten Interviews ist es Aufgabe des Interviewers, dafür Sorge zu tragen, dass der Interviewpartner seine Erzählung frei, seiner eigenen Logik sowie lebensgeschichtlicher Aufschichtung folgend mitsamt seinen individuellen Fokussierungen aufbauen kann.

In Bezug auf die konkrete Forschungsfrage soll mit dieser Methode untersucht werden, ob und wie ausgeprägt die befragten Mädchen bereits gesellschaftliche Rollenbilder in ihr Alltagshandeln und –denken integriert haben, wie sich die entsprechenden individuellen Perspektiven gestalten und in welchen Kontexten diesbezüglich bedeutende und leitende lebensgeschichtliche Erfahrungen gesammelt wurden.

2.2 Ausführliche Beschreibung und Ziel der Methode

Für die Umsetzung des Forschungsvorhabens wurde eine biografische Übung in drei Einzelsequenzen gewählt.

Im Zuge der ersten Sequenz sollen die Mädchen den vorbereiteten Satz „Frauen sind...“ schriftlich ergänzen. Dabei gibt es keinerlei Einschränkungen hinsichtlich der Begriffe oder Umschreibungen, die die Mädchen wählen.

Nachdem die Mädchen diesen Satz ergänzt haben, sollen sie überlegen, ob sie wissen, woher sie diese Ergänzungen kennen, ob sie diese Ergänzungen in ihrer Quelle konkreten Personen oder Situationen zuschreiben.

Zweck dieser Übung ist zuvorderst bestehende Haltungen und Einstellungen der Mädchen aufzuzeigen und weiterhin die Herausarbeitung wirksamer Einflussfaktoren (Eltern, Medien, Peers) der Mädchen. Welche Zuschreibungen werden gewählt und

aus welchen Bereichen werden geschlechtsspezifische Zuschreibungen übernommen. Diese Sequenz soll also Rückschlüsse auf die individuelle Rollenwahrnehmung, verinnerlichte Werte und Normen der Mädchen erlauben.

In der zweiten Sequenz sollen sich die Mädchen auf einer Art Lebensband (vor ihnen ausgebreitetes Band, beginnend mit Beginn und Ende des Lebens) zunächst im Jetzt positionieren, im zweiten Schritt dieser Übung ist Aufgabe, auf dem Lebensband in entsprechender Entfernung zur Position des Jetzt die Position zu markieren, an welcher sie aus ihrer Sicht Frauen sind. Zweck der zweiten Sequenz ist, zum Einen die gegenwärtige (Selbst-)Wahrnehmung der Mädchen herauszuarbeiten und ihnen zum Anderen in Vorbereitung auf die dritte Sequenz einen reflexiven Zugang zu ihrer individuellen Selbstverortung im Lebenslauf zu ermöglichen.

Die zweite Sequenz stellt eine wichtige Grundlage für die abschließende dritte Sequenz dar. In dieser sollen die Mädchen im Zuge eines narrativ orientierten Interviews über die gewählten Positionen beziehungsweise die lebenszeitlichen Bereiche um die Positionen herum erzählen. Die Impulsfrage der Interviews bezieht sich zunächst auf die gewählte Position im Jetzt und den Erfahrungshorizont der Lebenszeit bis zu dieser Position. Die Frage lautet: „Wenn du dir deine erste Position anschaust, die dich im Jetzt zeigen soll, kannst du dazu einfach mal erzählen, wie das für dich war, Mädchen zu sein? Gibt es da etwas, was besonders wichtig für dich war, oder etwas, wo du gemerkt hast, du wirst jetzt anders behandelt? Erzähl doch

einfach mal.“ Die Impulsfrage ist die einzige vordefinierte Frage der Interviews. Alle weiteren Fragen werden entsprechend der Ausführungen der Mädchen, immer jedoch Bezug nehmend auf das Forschungsvorhaben, gestellt.

Im Fortlauf der Interviews wird demnach an entsprechender Stelle Bezug auf die zweite Position genommen, wobei die Mädchen dabei erzählen sollen, was ihnen ihrer Meinung nach aus Sicht der gegenwärtigen Perspektive noch fehlt, oder was sie benötigen, um diese Position zu erreichen.

Zuguterletzt wird mit den Interviews auch die Frage nach persönlichen, weiblichen Vorbildern aufgegriffen.

Ziel der dritten Sequenz ist einerseits die reflexive Auseinandersetzung der Mädchen mit den gewählten Positionen, um einhergehend damit andererseits bestehende subjektive Rollenbilder von sich und Anderen daraus abzuleiten. In welcher

Ausprägung und Färbung sehen sich die Mädchen den noch anstehenden Entwicklungsaufgaben gegenübergestellt. Wie groß wird die Diskrepanz zwischen dem Jetzt und der Zukunft (Frau) beschrieben und welche Unterstützungsmöglichkeiten spielen unter Umständen eine Rolle, bzw. gibt es diese in der subjektiven Wahrnehmung der Mädchen überhaupt?

Die zeitliche Rahmung der gesamten biografischen Übung wird etwa 90 Minuten umfassen, wird aber bei Bedarf flexibel und interaktionsbezogen angepasst. Die Ergebnisse der zweiten Sequenz werden fotografisch dokumentiert, während die Interviews mit einem Diktiergerät aufgezeichnet werden, um daraus jeweils ein Transkript für die Auswertung zu gewinnen.

2.3 Auswertungsverfahren

Die Auswertung der Übungen erfolgt argumentativ sowie interpretativ. Das heißt, es werden Bezüge zum Thema Rollenbild und Selbstwahrnehmung bezüglich des weiblichen Geschlechts gesucht und die herausgearbeiteten Ergebnisse schließlich miteinander verglichen und bestehende Theorien zu Sozialisation und Geschlechtsidentität nach Möglichkeit herangezogen. Aufgrund der vorgegebenen Begrenzung des Umfangs der Arbeit kann dabei nicht auf jede einzelne Theorie eingegangen werden, es werden dementsprechend nur jene Theorien Berücksichtigung finden, die für den konkreten Fall Erklärungswert zeigen.

2.3.1 Beeinflussende Aspekte

Der gesamte Forschungsprozess unterliegt dem Einfluss unterschiedlicher Faktoren, welche im Forschungsprozess berücksichtigt und in die Auswertung reflexiv einbezogen werden sollten.

Selektive Wahrnehmung – Der Forscher selbst unterliegt ebenso stets seinen eigenen Weltanschauungen, eine absolut objektive Betrachtung der Umwelt ist nicht möglich, da auch er seine eigene Wirklichkeit schafft/konstruiert. Die eigenen Alltagshypothesen werden tagtäglich infolge von Beobachtungen und zugrunde

liegenden individuellen Einstellungen geprüft. Hinsichtlich der Überprüfung sozialer Regelmäßigkeiten im sozialwissenschaftlichen forschenden Kontext, muss die selektive Wahrnehmung reflektiert wahrgenommen werden. Im Zuge der Alltagsbeobachtung werden nur bestimmte Beobachtungsobjekte ausgewählt, nur einzelne Aspekte wahrgenommen und nur bestimmte Teile erinnert. Das größte Problem der selektiven Wahrnehmung bei der wissenschaftlichen Prüfung von Zusammenhängen besteht darin, dass bevorzugt Wahrnehmungen registriert werden, die die eigenen Vorurteile und Hypothesen bestätigen. Widersprüche zu eigenen Vorurteilen und Hypothesen werden eher als unangenehm empfunden.

Pseudoregelmäßigkeiten – jeder Mensch unterliegt dem Bestreben, Regelmäßigkeiten oder Muster auch dort aufzudecken, wo es objektiv keine Zusammenhänge gibt.

Erwartungsabhängige Beobachtung – Alltagsbeobachtungen können sehr stark von Erwartungshaltungen und Vorurteilen überlagert sein. Der Konformitätsdruck führt dazu, dass Beobachtungen von einer Majorität geprägt werden. Das heißt, der Einzelne übernimmt die Beobachtung der Mehrheit, auch wenn diese nicht in der Gänze dem von ihm Beobachteten entspricht. Der Akzentuierungseffekt wiederum führt dazu, dass höher wertige Objekte gegenüber neutralen Objekten als wertiger/bedeutender erscheinen und wahrgenommen werden.

Deduktionsfehler – Das intuitive Denken hinsichtlich Wahrscheinlichkeiten führt häufig zu irrtümlichen Schlussfolgerungen. (vgl Dierkmann S.47ff)

2.4 Erkenntnisinteresse

Bereits in der Beschreibung der eingesetzten Methode wurde aufgezeigt, welche Ziele die einzelnen Sequenzen verfolgen. Zusammengefasst stellen folgende Fragen das Erkenntnisinteresse dar, welches insgesamt mit der Forschungsarbeit beantwortet werden soll.

Welche Eigenschaften werden von den Mädchen benannt und wie werden diese Eigenschaften bewertet. Sind dahin gehend Rückschlüsse auf prägende Instanzen in der Umwelt der Mädchen möglich?

Wie stark nehmen sich die Mädchen selbst schon als Frau wahr und was fehlt in ihrer Wahrnehmung noch? Werden von ihnen gesellschaftliche Erwartungen und/oder Anforderungen thematisiert? Stehen die Anforderungen und die subjektive Wahrnehmung in Passung zueinander, oder zeigen sich diesbezüglich starke Konflikte?

2.5 Arbeitshypothesen

Im Zuge der Auseinandersetzung mit der Thematik der Sozialisation und der Entwicklung der Geschlechtsrollenbilder entwickelten sich drei verschiedene Arbeitshypothesen.

Die heranwachsenden Mädchen verfügen über eine stabile Geschlechtsidentität, können sich also selbst deutlich als junge Frauen wahrnehmen.

In Hinblick auf den Umstand, dass die Phase der Adoleszenz stets mit der sozialen Konstruktion von Geschlecht verknüpft ist und vor allem in dieser Phase die Aufgabe besteht, die eigene Rollenidentität herauszubilden, zeigen die Mädchen eine Vorstellung über ihre eigene gegenwärtige sowie zukünftige Rollenidentität und können Rollenbilder klar wiedergeben. Da sich die Modifikation dieser über die gesamte Lebenszeit hinweg vollzieht und sich die Mädchen in einer frühen Phase der Adoleszenz befinden, in welcher noch unterschiedlichste Entwicklungsaufgaben bevorstehen (wie z.Bsp. erste partnerschaftliche Beziehungen und die weiterführende schulische und berufliche Ausbildung), wird die vorliegende Rollenidentität von Brüchen und Ambivalenzen begleitet sein und sich stärker auf die Festigung mittels Kleidung und Make-up (allgemein Äußerlichkeiten) konzentrieren. Begünstigt durch die frühe Phase der Adoleszenz in welcher sich die Mädchen befinden, in welcher ihnen zahlreiche Identitäten zur Verfügung stehen, ist davon auszugehen, dass die von den Mädchen individuell wahrgenommenen Perspektiven eher diffus sind und sich nicht auf ein konkretes Bild konzentrieren.

3 Ergebnisse und Auswertung der biografischen Übungen

Die ausführlichen Transkripte können im Anhang eingesehen werden. Die Namen der Mädchen wurden für die Bearbeitung geändert, persönliche Bezüge, welche Rückschlüsse auf die interviewten Personen erlauben, wurden verfremdet.

3.1 Anja - Vorbereitung und soziografische Daten

Die Kontaktaufnahme zu Tanja und ihrer Mutter erfolgte telefonisch. Über gemeinsame Telefonate wurde das Vorhaben erklärt und ein Termin vereinbart. Konkrete Vorbereitungen waren für Anja nicht notwendig und wurden dementsprechend nicht aufgetragen. Das Gespräch findet bei Anja (Name geändert, im Interview M1) im Zimmer statt. Sie stellt ihr Telefon lautlos und es läuft keine Hintergrundmusik. Die Zimmertür ist geschlossen, die Mutter und deren Lebensgefährte befinden sich im Nebenzimmer. Die Interviewpartner kennen sich, ohne dass dabei persönliche Bindungen bestehen. Das Vorgespräch gestaltet sich in einem lockerem Gespräch über dies und das. Aufklärung über den Sinn des Interviews und dass das Interview aufgenommen werden soll. Anja ist interessiert, entspannt und redet gelöst und ohne Hemmungen. Sie erzählt viel, lacht, ist zugewandt und ohne Scheu.

Anja ist 14 Jahre alt und besucht die achte Klasse einer Realschule, das Gymnasium hat sie zuvor verlassen (kein Abbruch aufgrund von schulischem Rat, familiäre Entscheidung). Sie hat eine 21 Jahre alte Schwester, die nicht mehr im Elternhaus wohnt. Ihre Eltern leben getrennt, Anja lebt bei der Mutter und deren Lebensgefährten, hat aber regen Kontakt zu ihrem leiblichen Vater. Die Familie lebt in einer Kleinstadt in Sachsen. Anja befindet sich in psychologischer Betreuung und besuchte in der Vergangenheit eine Tagesklinik. Es ist jedoch zu beachten, dass diese Betreuung nicht auf eine manifeste psychische Erkrankung zurückzuführen ist, sondern eine familiär herangezogene Unterstützung darstellt, welche aufgrund konflikthafter Phasen in der Phase des Heranwachsens von Anja gewählt wurde.

3.1.1 Anja - Erste Sequenz - Ergänzungen

Anja hat Schwierigkeiten die drei Aussagen (Weiblich ist..., Frauen sind..., Frauen müssen...) fortzusetzen. Sie kommentiert dies mit der Aussage **„Frauen können alles sein, was sie wollen. Sie können auch männlich sein.“** Sie sitzt lange vor dem Blatt Papier, ohne für sich etwas Passendes zu finden. Dabei bleibt sie ruhig und entspannt, es entsteht keine beobachtbare Spannung. Mit Hilfe gemeinsamer Überlegungen findet M1 dann ein paar Ergänzungen und nimmt zu der Aussage **„Frauen sind...“** auch die Ergänzung männlich und weiblich vor. Anja ergänzt weiterhin **„Weiblich ist...“** mit **nervig und verständnisvoller**, die Aussage **„Frauen müssen...“** mit **putzen, kochen, Kinder betreuen**.

Anja erklärt, dass dies ihre ganz persönliche Meinung darstellt, konkrete Erfahrungshintergründe benennt sie für diese Ergänzungen nicht. Die von ihr gewählte Ergänzung, Frauen müssten putzen, kochen und Kinder betreuen definiert sie als männliches Vorurteil. Sie erklärt, dass dies ihre männlichen Mitschüler und Freund äußern würden. Sie selbst wertet diese Zuschreibungen als negativ und vertritt diese Meinung nicht. Sie erklärt diesbezüglich wieder, dass Frauen ihrer Meinung nach gar nichts müssen, sondern diese Tätigkeiten übernehmen könnten, sofern sie dies möchten.

Anja distanziert sich zwar von den Zuschreibungen, die sich vordergründig auf die Übernahme von häuslichen Tätigkeiten speziell durch Frauen beziehen, es wird jedoch bereits durch ihre Wiedergabe und gleichsam Distanzierung von derartigen Zuschreibungen deutlich, dass Anja sich dieser Unterschiede bewusst ist. Dass sich Anja derart vehement gegen eine Einschränkung von Frauen lehnt (Frauen können alles sein...), lässt annehmen, dass sie sich aktiv mit dieser Thematik auseinandersetzt und entsprechende persönliche Erfahrungen diese (ihre) Haltung geprägt haben. Die persönlichen Erfahrungen können dabei einerseits im Umgang mit Freunden und Partnern oder aber andererseits in der familiären Vermittlung verortet werden.

Betrachtet man die Lebensphase der frühen Adoleszenz, in welcher sich Anja mit 14 Jahren befindet, so kann diesbezüglich bestätigt werden, dass Heranwachsende in dieser Phase verstärkt mit der Gestaltung der eigenen Identität und dem Entwickeln eines mehr oder minder stabilen Rollenbildes konfrontiert werden. Dass Menschen

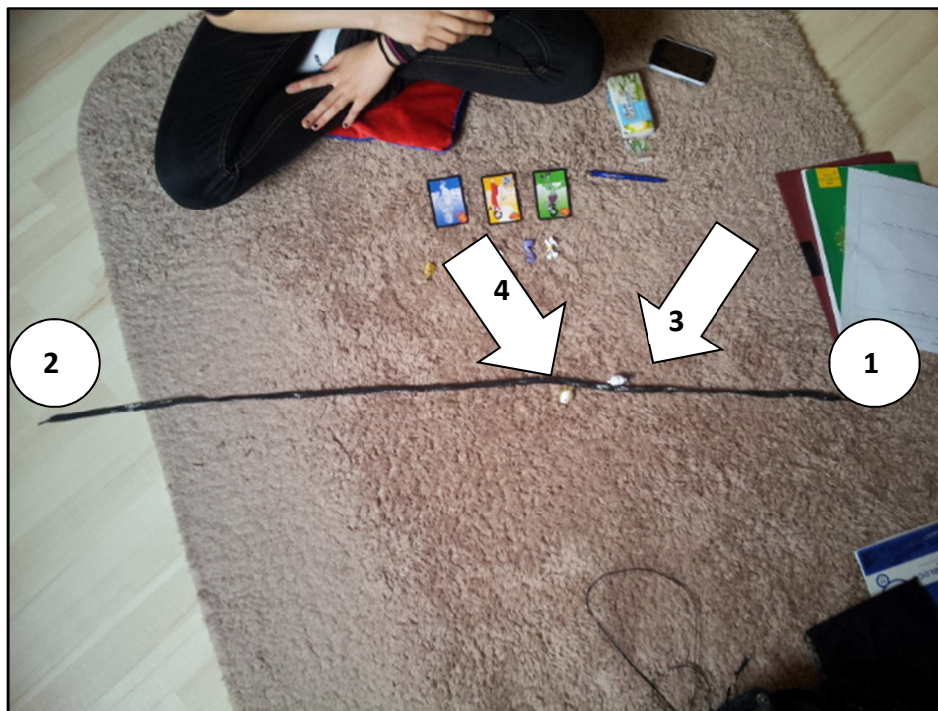
nicht einfach gegebene gesellschaftliche Begebenheiten annehmen und einzig durch die Umwelt sozialisiert werden, sondern sich vielmehr aktiv mit ihrer Umwelt auseinandersetzen, kann mit Hilfe Anjas Ablehnung gegenüber der vermeintlich althergebrachten Aufgabenteilung bezüglich der Haushaltsarbeit ebenso aufgezeigt werden. Sie distanziert sich von dieser und entwickelt eine eigene Haltung diesbezüglich, anstatt die vorgeschlagene Zuschreibung unhinterfragt anzunehmen.

3.1.2 Anja - Zweite Sequenz - Lebensband

Anja soll auf dem Lebensband ihre jetzige Position markieren. Dabei zeigen sich starke Hemmungen, sie hat Schwierigkeiten eine passende Position zu finden und kommentiert dies mit dem Hinweis „Bis letzte Woche wollte ich ja noch...“ Auf Nachfragen gibt sie dann Preis, sie habe Suizidgedanken gehabt. Die Übung wird an dieser Stelle unterbrochen und es folgt ein längeres Gespräch zu dieser Situation.

Anja wünscht im Zuge des Gesprächs die Fortführung der Übung. Sie ist da wieder sehr gelöst und kann sich gedanklich ohne Probleme auf die Aufgabe einlassen. Sie findet ihre Position und kann auch die zweite Position (sie selbst in der Zukunft als Frau) wählen. Diese liegt sehr nah an der ersten.

Dokumentation der gewählten Positionen



1 – Lebensband Beginn / 2 – Lebensband Ende / 3 – gewählte Position der Gegenwart / des Jetzt / 4 – gewählte Position des Erreichens des Frau-Seins

Anja befindet sich offenbar in einer schwierigen Phase des Heranwachsens. Sie äußert zurückliegende Suizidgedanken. Diese sollen hier nicht tiefer greifend in die Auswertung einbezogen werden, weisen jedoch sehr deutlich auf die Konflikthaftigkeit der Adoleszenz hin. In diesem Lebensalter müssen zahlreiche Entwicklungsaufgaben geleistet werden, die immer wieder zu Brüchen führen können. Dies zeigt sich im schlimmsten Fall in derartigen Lösungsansätzen / Ausweichstrategien.

Anja markiert ihre gegenwärtige Position im ersten Drittel des Lebensbandes. Dies erscheint in Hinblick auf ihr Lebensalter absolut angemessen. Die gewählte Position zeigt, dass sie sich selbst sehr realistisch verorten kann. Die zweite Position, die Anja wählt und jenen Lebenspunkt markieren soll, an dem sie sich selbst als Frau sieht, liegt demgegenüber verhältnismäßig nah an der ersten Stelle. Die gewählte Nähe zeigt, dass Anja sich selbst bereits in ihrem gegenwärtigen Lebensalter eher als Frau denn als Mädchen wahrnimmt. Wird ihre augenscheinlich konflikthafte gegenwärtige

Situation berücksichtigt, ist jedoch nicht auszuschließen, dass Anja diese zweite Position auf dem Lebensband im Zuge der an sie gestellten Aufgabe willkürlich gewählt hat und dies nicht auf reflexive Denkprozesse zurückgeführt werden kann.

3.1.3 Anja - Dritte Sequenz - Interview

Anja sucht während des Interviews immer wieder Blickkontakt, weicht diesem aber auch vereinzelt aus. Beide Interviewpartner sitzen bequem auf dem Boden, Anja spielt während des Interviews mit einem Stift, den sie in den Händen hält. Anja spricht auch hier frei und ohne Hemmungen, sie lacht und wirkt in ihrem ganzen Verhalten sehr authentisch. Es zeigen sich jedoch kaum längere Erzählsequenzen, Anja antwortet in der Regel mit kurzen Sätzen, beginnt einen Gedanken zu formulieren, bricht dann aber ihre Formulierung bzw. den Gedanken ab.

Im Folgenden werden prägnante Aussagen aufgeführt und ausgewertet. Die Überschriften der einzelnen Interviewabschnitte verweisen auf die zeitliche Perspektive oder das thematische Feld.

Retrospektive

Anja bezieht die Frage nach geänderten Anforderungen in ihrer Vergangenheit nicht auf ihre Weiblichkeit, sondern auf ihre Leistungen im schulischen Bereich, speziell dem Fach Englisch. **„(.....) paar andre Anforderungen ja, aber ni wegen Frau sein oder halt ni, deswegen. (..)“** (Transkript Zeilen 5-6)

„Na wegen Englisch, also Englisch da musst ich ja sämtliche Dingsda mitmachen und ja da warn dann halt die Erwartungen ooch relativ hoch.“

(Transkript Zeilen 8-9) Den Grund für die geänderten Anforderungen sieht sie, wie bereits erwähnt, nicht in ihrem Geschlecht, sondern begründet dies konkret **„Äähm ich bin äh 2008 Meryl Streep¹⁷ Fan geworden und deswegen musste ich die ganzen Interviews und äh Bücher und so und Filme auf Englisch gucken und deswegen lernt man das dann, wenn man den Film in Deutsch kann und in Englisch dann hab ich mir das immer so zusammengereimt.“** (Transkript Zeilen 22-25) und **„Ja und weil ich halt viele Freunde ääh also Freunde Internetbekanntschaften in Amerika hatte (...)“** (Transkript Zeilen 27-28)

¹⁷ amerikanische Schauspielerin, geb. 22. Juni 1949 (<http://www.biography.com/people/meryl-streep-9497266>)

Auf die Rückmeldung, dass sie also keine Unterschiede in der Behandlung gespürt hat, weil sie eine junge Frau ist antwortet sie kurz **„Hmmm, nee s würde mir jetzt nüscht auffallen.“** (Transkript Zeile 33)

Anja kann in der Interviewsituation nicht auf Erfahrungen zurückgreifen, in denen sie allein aufgrund ihres Geschlechts im familiären Kontext, im Umfeld von Betreuungs- sowie Bildungseinrichtungen oder innerhalb ihres Freundeskreis Unterschiede in der Behandlung erfuhr. Sie fokussiert bei der Reflexion von Unterschieden oder Veränderung eher den Leistungsbereich. Dies mag zum Einen darin Begründung finden, dass dieser Bereich für Anja von besonderer Bedeutung ist und sich diesbezüglich besonders prägnante Veränderungen eingestellt haben, die Anja ohne Probleme erinnern kann. Zum Anderen ist diesbezüglich wahrscheinlich, dass es zwar Unterschiede in der Behandlung gab, dass diese jedoch für Anja schlichtweg zu normal und alltäglich waren, als dass sie diese erinnern kann. Dies kann am ehesten mit der Theorie der Ritualisierung von Geschlecht verdeutlicht werden. Geschlecht wird in jeder Situation mittels unterschiedlicher Handlungen, Hilfsmittel und Symbolen reproduziert, dies geschieht jedoch nicht immer bewusst, sondern wird vielmehr als normal und schon immer gegeben vollzogen. Anja wuchs in diese Normalität / dieses Symbolsystem hinein und erlebte rückblickend keine Irritationen.

Zum Anderen muss jedoch auch die Möglichkeit eingeräumt werden, dass Anja keinen Kontakt zu entsprechenden Erinnerungen hat, oder diese nicht erinnern möchte.

Prospektive – Differenzen Gegenwart

Bezug nehmend auf die zweite Sequenz der biografischen Übung und die Frage was Anja nach ihrer Meinung nach noch fehlt, um die Position des Frau Seins zu erreichen, antwortet sie **„Fehlt noch n Stück Reife wahrscheinlich. Keene Ahnung, also denk´ ich ma so weil teilweise is man dann doch noch son bissl kindisch und so und naja (.) also das (....)“** (Transkript Zeilen 37-39)

Dass Anja hier selbst offenbart, dass „man“ noch kindisch ist, verweist darauf, dass sie sich einerseits reflexiv mit sich selbst befasst und mit anderen (erwachsenen) Frauen vergleicht. Sie erkennt für sich eine Differenz im Verhalten und beschreibt dies mit der ihr noch fehlenden Reife. Andererseits sucht sie mit der Formulierung „man“ statt „ich“ einen gewissen Abstand zu der Eigenschaft des „kindisch seins“. Dies verweist auf eine durchaus kritische Selbstreflexion mit sich selbst in der

gegenwärtigen Lebensphase und der Vorstellung über die eigene Person in der Zukunft.

Prospektive – Differenzen Gegenwart

Auf die Frage, was nötig ist, diese fehlende Reife zu erlangen äußert Anja „ (...) **keine Ahnung halt allgemein Lebenserfahrung äh jaa würd ich so denken (.....)**“ (Transkript Zeilen 42-43) Bei dieser Äußerung wirkt sie angestrengt und unkonzentriert, es macht den Eindruck, als hätte sie an dieser Stelle sozusagen den Faden verloren. Diese Vermutung wird direkt bestätigt, als Anja auf die Frage, ob es diesbezüglich ihrer Meinung nach Personen gibt, die ihr bei dem Erfahrungsgewinn und dem nötigen Erlangen von Reife helfen könnten, antwortet „**Na irgendwann kommt halt soo (schnippst mit den Fingern in die Luft) ((lacht bis*)) riiitschinnngg (*) (...) was war die Frage?**“ (Transkript Zeilen 47-47) Nachdem die Frage wiederholt wurde, antwortet Anja „**Wahrscheinlich n Freund oder allgemein son Partner vielleicht oder Leute den man mit den man ni so gutt klar kommt sin ja och Erfahrungen oder Leute mit den man gutt klar kommt also eena also allgemein irgendwie alle Leute weil man hat ja durch jede Beziehung irgendwie also freundschaftlich und äh bla ähm naja immer neue Erfahrungen.**“ (Transkript Zeilen 53-57)

Anja zeigt sich bei der Beantwortung dieser Frage unkonzentriert und ungeordnet, dies lässt vermuten, dass Anja zwar einerseits für sich definiert, dass sie noch keine Frau ist, andererseits aber die Anforderungen nicht konkret benennen kann, welche sie noch erfüllen muss. Sie umschreibt diese lediglich mit Lebenserfahrung und räumt auch begleitenden Personen ein Stellenmaß dabei ein, jedoch nur im Sinne von Erfahrungsräumen, die durch diese Personen entstehen. Entsprechend diffus wird ihr Eigenbild sein, welches sie für sich in der Zukunft entwickelt hat, denn wenn nicht deutlich umrissen werden kann, was an konkreten Eigenschaften und Fertigkeiten noch erlangt werden muss, kann kein deutliches Bild von dem Ergebnis gezeichnet werden.

Gegenwart - Vorbilder

Als weibliche Vorbilder nennt Anja „**Dolly Parton¹⁸, Melissa Etheridge¹⁹, Nina Hagen²⁰ und Hella Momsen²¹** und jaaa das is so hauptsächlich das, was ich so...“ (Transskript Zeilen 62-63) und begründet die Vorbildfunktion, die diese Frauen für sie haben folgendermaßen: „**also Meryl weil se halt keene Ahnung weil se halt das Talent hat und ähm ich liebe das an ihr, dass sie für ihre Familie da is und dass sie halt sagt ja also Familie is halt als Erstes für mich und dann halt die Arbeit ääh an Dolly hmhmhhh n die hat och n großes Herz, die hat zwar keene Kinder, aber die setzt sich halt für Kinder ein, dass die lern und ääh keene Ahnung ne ordentliche Ausbildung kriegen und so was äh Melissa halt weil sie ähm ihren Brustkrebs besiegt hat und weil sie halt so allgemein für Frauenrechte und Lesbenrechte und Schwulenrechte und so steht und Nina weil Nina Nina ist (lacht laut) die mocht ich schon immer, keene Ahnung weil die irgendwie ooch so bekloppt is, also positiv, ja.**“ (Transkript Zeilen 66-74) Diese Erzählsequenz stellt im gesamten Interview die längste, zusammenhängende Sequenz dar.

Anjas gewählte Vorbilder sind allesamt Frauen sind, die deutlich älter sind, als Anja und zudem Personen sind, die medial zur Verfügung stehen. Hier wird die für Heranwachsende hohe Bedeutung der Medien und der Stellenwert medial vermittelter Vorbilder sehr deutlich. Die Begründungen für die Wahl dieser Frauen als Vorbild konzentrieren sich deutlich auf die zwei Bereiche der Emotionalität und Leistung. Leistung nicht nur im Sinne einer beruflichen Aktivität, sondern gleichsam bezogen auf gesellschaftlichen / sozialen Einsatz. Die Hervorhebung der gelungenen Vereinbarung von Familie und Beruf durch Meryl Streep zeigt, dass Anja ob dieser Anforderung weiß. Insgesamt entsteht vor allem bei diesen Ausführungen das Bild, dass Anja einerseits familienorientiert denkt, aber gleichzeitig Leistungsfähigkeit von

¹⁸ US-amerikanische Country Sängerin, geb.19. Januar 1946 (dollyparton.de)

¹⁹ US-amerikanische Rocksängerin, geb.29.Mai 1961 (lastfm.de)

²⁰ Deutsche Punk-Sängerin, geb.11.März 1955 (einfach-nina.de)

²¹ unbekannt

ihr eine bedeutende Wichtung erfährt. Dabei zeigt sich ein Rollenbild der erfolgreichen und gleichzeitig umsorgenden Weiblichkeit.

Rollenbild

Anja nennt als Vorbild eine Frau, die sich für die Frauenrechte einsetzt. Als sie darauf Bezug nehmend gefragt wird, ob sie denn die Vorstellung habe, dass Frauen manchmal nicht so fair behandelt würden, erklärt sie **„Na wenn man guckt manchmal äh wern die Männer ja besser bezahlt als die Fraun oder halt keene Ahnung, also DAS auf jeden Fall oder allgemein die ganzen Vorurteile so wo man halt sagt Fraun könn ni Auto fahrn, Einparkn oda keene Ahnung.“** (Transkript Zeilen 78-81) und **„Das find ich total blöd, weil es gibt ooch zum Beispiel Rallye-Fahrerinnen oder so halt Drift-Fahrerinnen die gutt sin, die sin teilweise besser als die Männer (lacht).“** (Transkript Zeilen 83-84)

Thematisiert wird hierbei von Anja wieder der Leistungsaspekt. Frauen werden schlechter bezahlt als Männer und es ist anzunehmen, dass Anja hier die Ungerechtigkeit darin sieht, dass Frauen die gleichen Leistungen erbringen können, wie Männer. Anja nennt dafür konkrete Beispiele und zeigt somit, dass dies eine Thematik ist, die sie in konkreten Bereichen sehr beschäftigt.

Prospektive - Selbstbild

Auf die darauf folgende Frage, wie sich Anja Bezug nehmend auf ihre zweite Position auf dem symbolischen Lebensband in ihrer Zukunft als Frau sehen würde, führt sie aus: **„Ahh (.) aah (schnalzt mit der Zunge) (...) (lacht) also bissel ordentlicher wäre nich schlecht (lacht) das wär ne Eigenschaft, die wär ziemlich gutt. Ähm (.....) wees ni ich wär irgendwie ähm emotional ni so schwach sag ich mal ni so wacklig ähm (...).“** (Transkript Zeilen 88-91)

Der Wunsch, emotional stärker zu sein, schließt passend an die genannten Vorbilder an. Anja wünscht sich, ihrem Bild einer selbstbewussten Frau zu entsprechen und kann hier konkret benennen, was sie noch entwickeln muss/möchte, um sich selbst als Frau wahrzunehmen. Der Wunsch nach mehr Ordnung kann mit Leistungsfähigkeit und Zielstrebigkeit verglichen werden, Fähigkeiten, welche Anjas Vorbilder schon aufgrund ihrer beruflichen Erfolge vorweisen können müssen. Dementsprechend kann auch hier die Verknüpfung zwischen Vorbild und Wunschbild hergestellt werden.

Prospektive - Selbstbild

Anja ergänzt hinsichtlich ihrer Vorstellung von sich selbst in der Zukunft: **„Dann seh ich mich wie Frau Stein also meine Lehrerin, weil die, wir sin total die Abklatsch vonander also keene Ahnung wir mögen das Selbe, wir kommen mit den selben Leuten klar oder halt ni äähm wir sind beede total chaotisch, impulsiv, temperamentvoll s, ss alles so, wenn ich dann überlege dass ich dann ooch ((lacht bis *)) vielleicht mal wie sie werde (*) also, ja, das wäre so das Bild ((lacht bis *))was ich so habe dann (*) in 45 Jahr.“** (Transkript Zeilen 95-100)

Hierbei benennt sie eine in ihrem Umfeld existierende Person, mit der sie regen Umgang pflegt. Sie zieht deutliche Parallelen zwischen sich und dieser Frau und erkennt darin sogar sich selbst in der Zukunft wieder. Dabei nennt sie nicht die Aspekte, die für die Wahl ihrer weiblichen Vorbilder entscheidend waren, sondern Gleichnisse zu Eigenschaften von sich selbst. Anja lehnt dieses Bild jedoch nicht vehement ab, sondern nimmt es mit einem Lächeln an. Dies macht deutlich wie ambivalent die eigenen Identitätsentwürfe von Anja sind. Zum Einen beeinflussen medial vermittelte Frauenbilder ihre (Wunsch-)Vorstellung von sich selbst deutlich, andererseits kann Anja diesbezüglich auch an einer Person ihres direkten Umfelds Orientierung finden, die sich deutlich von den zuvor genannten Vorbildern abgrenzt/unterscheidet.

Prospektive – negative Eigenschaften / Rollenbild

Was Anja an sich selbst in der Zukunft auf keinen Fall wahrnehmen möchte beschreibt sie folgendermaßen: **„Naa ich will ni so ne Tratschtante wern“** (Transkript Zeile 114) **„das wäre wahrscheinlich übel schlimm für mich (*) oder allgemein so Tussi sag ich jetzt mal. Wees ni. Ich meine ich schmink mich och viel und ich mag Schminke und blablabla aber so ne richtige Tussi wo dann (..) nn neeee das wäre och schlimm.“** (Transkript Zeilen 116-119) Was sie unter einer sogenannten Tussi versteht, erklärt sie in folgenden Ausführungen mit **„Ne richtige Tussi is für mich jemand der (schnauft) (...) ja wie beschreibt man das (lacht) (.) blond, blöd (..) blöd (.) blöd, also son total verstrahltes Etwas, was jetzt teilweise so draußen rumläuft.“** (Transkript Zeilen 121-123) **„Jaaa also ich mein es gibt och Frauen, die sin dunkelhaarig und trotzdem strohdoof. NE aber so ne richtige, die so off super schick machen muss un immer alles ((spricht**

gehaucht bis*)) ja un wenn das Haar jetzt ni sitzt un dann hhh.hh.hh (*) PANIK(.)attacken kriegt nur weil irgendwie da was ni is oder wo man sich über irgendwelche Tpen oder so offregt das find ich, das is für mich ne Tussi oder och wenn so zickig dazu noch is un wenn man dazu noch hinter- (...) listig ((lacht bis*)) ich hab grad überlegt wie das Wort (*) äh ähm dann is also das is für mich ne Tussi.“ (Transkript Zeilen 125-131)

Anja zeigt hier deutlich die persönliche Zuschreibung, dass Frauen häufig zu viel reden / weitergeben (Tratschtante) und dass Frauen gesteigerten Wert auf ihr Äußeres legen. Dies schätzt sie als negativ ein. Sie selbst räumt zwar ein, dass sie selbst auch Wert auf ihr Äußeres legt (sie schminkt sich gern), distanziert sich aber von anderen Frauen / jungen Mädchen. Anja kann hierbei wenig Toleranz den „Tussis“ gegenüber einräumen, was darauf hinweist, dass sie selbst bezogen auf ihre Person und die eigene Zukunft großen Unsicherheiten unterliegt. Nach Erikson kann diese Unsicherheit einerseits zu einer Überidentifikation mit medial vermittelten Personen als auch zu großer Intoleranz gegenüber andersartig gekleideter Menschen führen. Beide Reaktionen zeigt Anja zumindest in Ansätzen.

3.1.4 Anja - Nachgespräch

Nach dem Interview folgt ein längeres Nachgespräch in dem Anja sehr offen spricht. Im Zuge dieses Gesprächs offenbart sie, dass sie nur sehr **wenig Kontakt zu Gleichaltrigen** hat. Ihre Begründung dafür ist, dass sie mit denen **keine Gesprächsthemen** findet. Andererseits stellt sie selbst fest, dass ihr Freunde in ihrem Alter doch ab und zu fehlen, da man mit diesen wohl besser über Jungs reden könne. Anja spricht sehr offen über ihren Aufenthalt in einer Tagesklinik und den Besuch einer Psychologin. Sie selbst sieht die Notwendigkeit dafür und nennt als Grund ihr **geringes Selbstbewusstsein**. Diese geringe Selbstsicherheit war jedoch zu keinem Moment des Zusammenseins spürbar. Anja äußert **viele verschiedene Zukunftsinteressen**, so nennt sie als **Berufswünsche Psychologin, Restaurateurin von Oldtimern, Musikerin, Rennfahrerin** und die Ideen **Philosophie** oder **Literaturwissenschaften zu studieren**. Psychologie sei für sie unter anderem eine Option, weil ihrer Meinung nach nur sehr wenige praktizierende Psychologen gut sind in dem was sie tun. Anja erzählt von ihren **schulischen**

Leistungen und kann klar ihre **Stärken und Schwächen im schulischen Bereich** benennen. Sie äußert **Ängste**, das kommende **Schuljahr nicht zu schaffen**, erzählt aber **gleichzeitig** von ihren **außerordentlich guten Leistungen** in diversen Schulfächern.

Auch im Zuge des Nachgesprächs zeigt sich die umfassende Ambivalenz in Anjas Gedankenwelt. Sie lehnt einerseits den Kontakt zu Gleichaltrigen regelrecht ab, räumt aber ein, dass sie sie vereinzelt auch vermisst. Sie zeigt verschiedene Berufswünsche, die in derart unterschiedliche Richtungen weisen, dass deutlich wird, dass es lediglich Ideen sein können und Anja sich noch nicht konkret und ausführlich mit den unterschiedlichen Möglichkeiten befasst hat. Andererseits wird auch hier wieder deutlich, dass Heranwachsende in der Adoleszenz mit zahlreichen Identitäten experimentieren und sei es erst ein Mal nur in Hinblick auf Zukunftsfantasien. Anja betrachtet auch ihre schulischen Leistungen sehr ambivalent. Sie äußert unrealistische Ängste, das Schuljahr trotz deutlich guter Leistungen nicht zu bestehen. Hier wird erneut die große Unsicherheit von Anja deutlich und ebenso der hohe Anspruch an Leistungsfähigkeit..

3.2 Tanja - Vorbereitung und soziografische Daten

Das Vorhaben wurde im Vorfeld mit den Eltern und Tanja telefonisch besprochen. Auch die Terminfindung wurde über Telefonate vorgenommen, der Termin wurde letztlich sehr spontan vereinbart. Für Tanja sind keine Vorbereitungen notwendig, die einzige formulierte Bedingung war, dass sie sich etwa eine Stunde Zeit nehmen sollte. Das Gespräch findet bei Tanja (Name geändert, im Interview M2) in der elterlichen Wohnung statt. Ihr Vater ist anwesend, aber nicht mit im Raum. Die Türen sind geschlossen, es läuft keine Musik. Die Interviewpartner sind sich bekannt, es besteht jedoch keine persönliche Bindung. Das Vorgespräch gestaltet sich in einem lockerem Gespräch über verschiedene Themen. Weiterhin wird Tanja noch ein Mal darüber aufgeklärt, welchen Sinn das Interviews hat und dass das Teile des Zusammentreffens aufgenommen werden soll. Tanja zeigt sich nach wie vor an der Thematik interessiert, sie wirkt locker und entspannt.

Tanja ist 14 Jahre alt und besucht die achte Klasse eines Gymnasiums in einer größeren Stadt in Sachsen. Tanja hat einen drei Jahre jüngeren Bruder. Ihre Eltern haben sich vor kurzem getrennt, Tanja und ihr Bruder leben bei ihrem Vater, die Mutter ist vor Kurzem ausgezogen.

3.2.1 Tanja - Erste Sequenz - Ergänzungen

Auch Tanja soll die vorbereiteten Aussagen „Weiblich ist...“, „Frauen sind...“ und „Frauen müssen...“ mit ihren Ideen vervollständigen. Tanja liest sich den vorbereiteten Bogen durch und antwortet dann sehr spontan und regelrecht unmittelbar auf die dritte Aussage „Frauen müssen...“ mit: **„...nichts, weil jeder so sein kann, wie er will und man nicht zu bestimmten Dingen gezwungen ist, weil man Frau o. Mann ist.“**

Für die weiteren zwei Aussagen lässt sie sich sehr viel Zeit, über mögliche Ergänzungen nachzudenken. Sie ist dabei sehr konzentriert, lacht aber immer wieder kurz auf. Nach und nach ergänzt sie die Aussagen und zeigt dabei in keinem Moment Unsicherheit oder Zweifel. Die Aussage „**Weiblich ist...**“ ergänzt Tanja in Form von Stichpunkten mit **„nettes Lächeln (Ausstrahlung), Kleidung, Augen (interessante), Figur (Taille)“**. Die zweite Aussage „**Frauen sind...**“ vollendet sie wieder stichpunktartig mit **„arrogant; Disco: offen, aufdringlich, besondere Kleidung; kontaktfreudig; humorvoll; sensibel (Gefühle zeigen)“**

Die Frage, ob sie eine Idee hat, woher sie diese Ergänzungen kennt, weiß Tanja zunächst keine Antwort. Sie nimmt sich aber wieder Zeit, darüber nachzudenken und kommt dann zu dem Schluss, dass ein Großteil der Ergänzungen ihrer eigenen Meinung und Erfahrung entsprächen. Sie nennt ein konkretes Beispiel für ihre Ergänzung Frauen seien eher sensibel und könnten eher Gefühle zeigen. Diesbezüglich beschreibt sie eine ihrer Beobachtungen, nachdem ein Klassenkamerad von einem Baum gefallen war. Sie beschrieb den Sturz nach ihrem Empfinden als ausgesprochen schmerzhaft, der Junge habe aber nicht geweint oder gejammert, sondern sei einfach wieder zur Gruppe zurück gekommen. Tanja geht davon aus, dass ein Mädchen in dieser Situation mit hoher Wahrscheinlichkeit geweint hätte. Sie bewertet diese vermeintlich weibliche Fähigkeit als positiv und

meint auf Nachfragen, dass es absolut nachvollziehbar für sie gewesen wäre, hätte der Junge nach diesem Sturz Gefühle (weinen, jammern o.ä.) gezeigt. Abgesehen von dieser konkreten Situation wertet Tanja die Fähigkeit, Gefühle zu zeigen, für Mädchen als auch für Jungen als positive Fähigkeit.

Für ihre Ergänzung „Figur“ zu der Aussage „Weiblich ist...“ nennt Tanja ihre Oma als Quelle dieses Wissens. Diese hätte immer wieder bemerkt, dass eine Frau eine andere Figur habe als ein Mann und dies zeige sich besonders darin, dass Frauen eine Taille haben. Tanja sieht dies genauso, bezieht die Unterschiede in den Körperformen aber einzig auf die benannte Taille, andere Differenzen (zwischen weiblichem und männlichem Körper) benennt sie im Laufe des Gesprächs nicht.

Ihre Aussage, jeder könne so sein, wie er möchte und Frauen müssten demnach nichts wirklich, erklärt sie nicht weiter im Detail. Sie tritt aber diesbezüglich sehr sicher auf und lässt durch ihre Sicherheit keinen Zweifel daran.

Alle weiteren Ergänzungen kann sie nicht direkt auf eine Person oder Situation zurückführen. Diese seien einfach so.

Tanja distanziert sich deutlich von der Zuschreibung Frauen wären durch ihr Geschlecht in ihren Handlungsräumen eingeschränkt oder zu bestimmten Tätigkeiten gezwungen. Ob Tanja hierbei in erster Linie die Zuweisung, Frauen müssten Kinder betreuen und den Haushalt organisieren in den Fokus ihrer Überlegungen genommen hat, kann nicht beurteilt werden. Es zeigt sich jedoch deutlich, dass Tanja keine Einschränkungen oder konkrete Rollenbilder als persönliche Haltung bereit hält. Hinsichtlich der vermeintlich typischen Eigenschaften von Weiblichkeit liegt für Tanja der Fokus auf körperlichen Attributen. Für Frauen allgemein zeichnet Tanja ein Bild, welches geprägt ist von Charaktereigenschaften die deutlich zuweisender Art sind. Eine gesellschaftlich weithin anerkannte und stets reproduzierte Eigenschaft, die auch von Tanja übernommen wurde, ist die Zuschreibung Frauen seien sensibel.

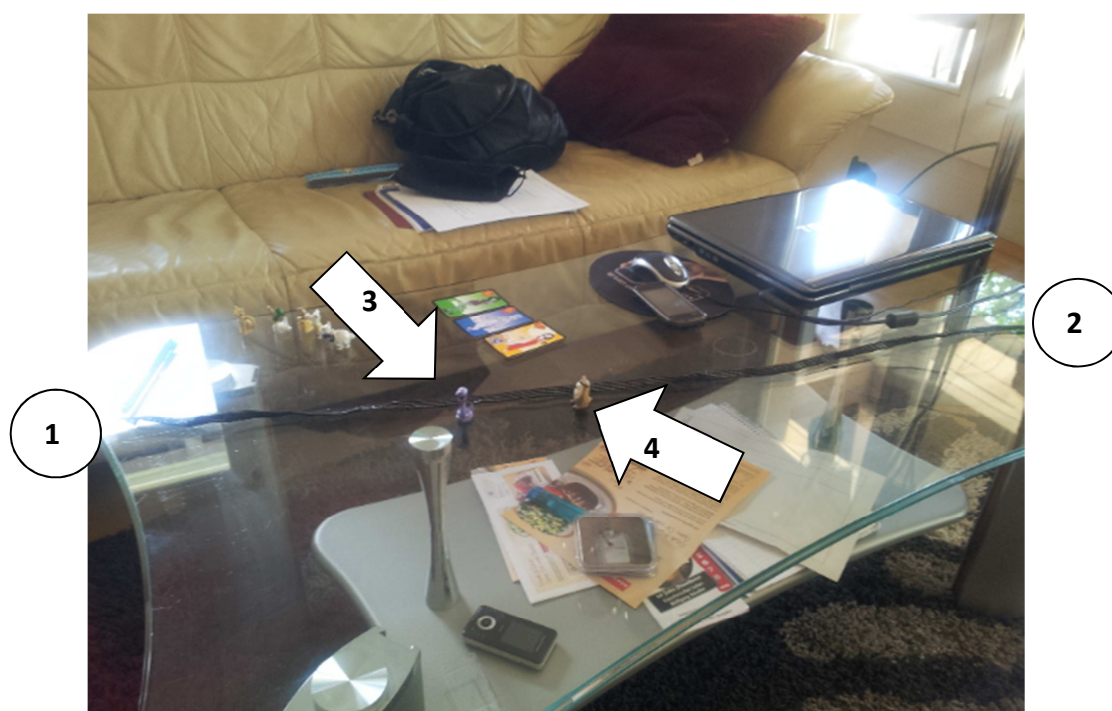
Tanja zeigt sich in ihren Ausführungen derart sicher, dass deutlich wird, dass sie bereits ein verhältnismäßig festes etabliertes Rollenbild vertritt, welches zum Großteil geprägt wurde durch persönliche Erfahrungen, aber auch durch Tanja von anderen Personen (u.a. ihrer Oma) übernommen wurde.

3.2.2 Tanja - Zweite Sequenz - Lebensband

Auch Tanja soll in dieser Übung auf einem symbolischen Lebensband ihre Position im Jetzt finden. Sie lacht, nachdem sie die Aufgabe gehört hat und wählt ohne längeres Zögern eine Stelle auf dem Band aus. Im zweiten Schritt soll Tanja nun eine weitere Position auf dem Band finden, welche aus ihrer Sicht markiert, wann sie sich als Frau sieht beziehungsweise wie weit sie vom Frau sein noch entfernt ist. Tanja kommentiert diese Aufgabe damit, dass es aus ihrer Sicht überhaupt nicht einfach ist, diesen Moment zu markieren „man merkt das doch gar nicht, wann man wirklich Frau ist“. Tanja meint, dass sie nicht eines Tages aufwachen und plötzlich wissen würde, dass sie ab diesem Zeitpunkt eine Frau ist.

Sie findet nach dieser Überlegung trotzdem schnell und ohne Zögern eine Position, begleitet ihre Auswahl jedoch mit einem Schulterzucken.

Dokumentation der gewählten Positionen



1 – Lebensband Beginn / 2 – Lebensband Ende / 3 – gewählte Position der Gegenwart / des Jetzt / 4 – gewählte Position des Erreichens des Frau-Seins

Tanja verortet sich für die Gegenwart auf einer adäquaten Stelle des Bandes, kann also ihre eigene Lebensphase realistisch im Lebenslauf verorten. Die Entfernung

zwischen den beiden Positionen erscheint durchaus angemessen. Ihre Äußerung hinsichtlich der zweiten Position erlaubt Rückschlüsse darauf, dass sie ausgesprochen reflexiv die gestellte Aufgabe angeht. Sie muss in Anbetracht ihrer Aussage eine klare Vorstellung darüber haben, dass sie einerseits noch nicht Frau ist und dass andererseits zahlreiche unterschiedlichste Entwicklungsschritte nötig sind, diesen Lebensabschnitt zu erreichen. Dies setzt ein Bewusstsein über die bestehenden Differenzen und sozusagen eine Zielvorstellung voraus.

3.2.3 Tanja - Dritte Sequenz - Interview

Das Interview verläuft ohne Störungen und Unterbrechungen. Tanja spricht frei und flüssig, ihre Stimmlage ist bis auf wenige Ausnahmen fest und sicher. Sie ist dabei konzentriert, wirkt aber während des gesamten Interviews gleichzeitig entspannt. Tanja sitzt bequem auf dem Sofa und sucht immer wieder Blickkontakt, ihr Blick schweift während ihren Ausführungen aber immer wieder umher, ohne dass dabei der Eindruck von Unsicherheit oder Unbehagen entsteht. Das Transkript des Interviews folgt dem Protokoll. Bedeutende Aussagen von Tanja werden im Folgenden aufgeführt und ausgewertet.

Retrospektive

Auf die Frage, ob Tanja in der Vergangenheit bis jetzt Unterschiede in der Art und Weise gespürt habe, wie sie behandelt wird und welche Anforderungen an sie gestellt werden (wurden), erzählt sie **„Na okay also, als ich ganz klein war, kann ich mich ja gar nicht mehr erinnern und ansonstn (.....) ja (...) also ich würde sagen was mir jetzt so einfällt, als ich aufs Gymnasium gekomm bin weil (..) ähm ja man dann auch schon so gesagt hat, jetzt, jetzt wirste langsam erwachs und so unt ja jetzt alle gesagt ham, dass man jetzt schon zu den Großn gehört unt ja und ansonstn würd ich sagen dass man dann mich och eher behandelt wie ne Erwachsene kam dann irgndwann dann so Zwischndurch wo man dann einfach irgndwann, ich würd sagen so im letztm Jahr, wo man dann gemerkt hat dass man halt, dass ich dann auch erwachsner werde, auch so von meiner Einstellung zum Leben und so unt ja, das kam dann irgndwann so zwischndurch und ansonstn (.....) [...]“** (Transkript Zeilen 5-14)

Tanja bezieht die Veränderungen oder den Umstand, dass sie anders behandelt wurde in dieser Interviewsequenz nicht auf ihr Geschlecht sondern lediglich auf den Umstand, dass sie erwachsener wird. Einen besonderen Schnittpunkt stellt dabei ihr Eintritt in das Gymnasium dar. Dass Tanja keine Unterschiede der Behandlung aufgrund ihres Geschlechts erinnern kann, mag daran liegen, dass ihre Erfahrungen derart normal für sie erscheinen, dass keine konkreten Beispiele besonders hervortreten. Dies gibt ebenso einen Hinweis auf gesellschaftlich wirksame alltägliche Ritualisierungen und Reproduktionsleistungen von Geschlecht, die aufgrund der gemeinschaftlichen Anerkennung Normalitätswert erlangen und nicht kritisch hinterfragt oder reflektiert werden. Im Ergebnis können dann keine konkreten Erinnerungen an Unterschiede benannt werden.

Gegenwart

Auf erneutes Nachfragen, ob es einen Unterschied gab, weil sie ein Mädchen ist, führt Tanja aus: „[...] **ansonstn was mir jetzt och gestern, als ich mit Jojo durch die Neustadt gelaufn bin aufgefalln is, wenn man da so lang läuft, dass die Männer da immer guckn, ja, aber das´s jetzt au no nich so lange.**“ (Transkript Zeilen 24-26)

Tanja begegnet verändertem Verhalten aufgrund ihres Geschlechts und bemerkt dieses auch. Das Nachschauen durch (auch bedeutend ältere) Männer kann als externe Sexualisierung verstanden werden. Tanja erkennt den Umstand, dass sie die Aufmerksamkeit von Männern auf sich zieht und bemerkt gleichzeitig, dass dies eine neue Erfahrung für sie ist. Das ihr die Aufmerksamkeit der Männer auffällt, zeigt zugleich, dass sich ihr eigenes Rollenbild verändert haben muss. Sie selbst muss sich zumindest soweit als Frau fühlen, als dass sie die Reaktionen der Umwelt auf sich entsprechend zuordnen kann. Würde bei Tanja nicht eine entsprechende Wahrnehmung der eigenen Identität gegenüber vorhanden sein, hätte sie das Beispiel weder in dieser Färbung wahrgenommen, noch es im Zuge des Interviews geäußert.

Den Umstand, dass ihr Männer merklich nachschauen kommentiert Tanja mit „[...] **JA OKAY ICH FINDS JETZ NICH UNBEDINGT SCHLECHT ODER SO, s is eigentlich dann, isses mir eigentlich egal wenn se so sehr alt sin und ansonstn isses ja, gut.**“ (Transkript Zeilen 30-32)

Auch diese Antwort und Wertung von Tanja macht deutlich, dass sie sich selbst schon in derart als junge Frau wahrnimmt, dass sie Gefallen an den Aufmerksamkeiten findet. Hier kann ebenso eine direkte Verbindung zu Tanjas Ergänzungen in der ersten Sequenz der biografischen Übung hergestellt werden, in der sie unter Weiblichkeit vor allem körperliche Attribute aufzählt. Tanja erhält durch das Nachschauen der Männer Bestätigung hinsichtlich ihre eigenen körperlichen Attribute. Das Wohlwollen, welches sie der gemachten Beobachtung entgegenbringt erlaubt Rückschlüsse auf die verinnerlichte Einschätzung dessen, was für Tanja Weiblichkeit bedeutet (wenn auch zunächst nur auf Äußerlichkeiten bezogen).

Gegenwart – Rollenbild

Bezüglich der für Tanja spürbaren Unterschiede ergänzt sie an weiterer Stelle „[...] **zum Beispiel letztens als wir in Thüringen waren ohne die Mama, hat er [ihr Bruder] dann auch immer so gesagt, ja kannst du das machen, kannst du das machen, jetzt wenn die Mama nicht da ist, musst du meine Mama sein und so (..) ja und sowas halt auch, ja. Und ich hab so manchmal, wenn die, besonders jetzt wenn die Mama nicht mehr da ist, oder nicht, in bestimmten Situationen nicht dabei ist, das ist jetzt was, was mich eigentlich nicht so stört, aber ich hab dann immer so das Gefühl, dass ich mit für mein Bruder verantwortlich bin, wenn jetzt nur der Papa, mein Bruder und ich oder so zusammen sind [...]**“ (Transkript Zeilen 37-43)

Dass sie sich für ihren Bruder verantwortlich fühlt und dieser dieses Verantwortungsgefühl offenbar aktiv einfordert, nimmt Tanja eher ambivalent wahr. „**Also (...) manchmal ist es eigentlich ganz interessant und oder cool und so [...] es ist immer wie so ein Druck, dass da jetzt, dass wenn ihm jetzt was passiert oder so, dass man dann halt mit verantwortlich ist und ja also teilweise bisschen lästig, ja.**“ (Transkript Zeilen 48 und 50-52)

Tanja nimmt ihr Verantwortungsbewusstsein sehr ambivalent wahr. Hier zeigt sich ein deutliches Spannungsfeld und gleichzeitig ein Rollenbild, welches Tanja vertritt. Der Umstand, dass die gemeinsame Mutter nicht mehr in jeder Situation verfügbar ist, lässt Tanja stellvertretend für diese Verantwortung für ihren Bruder übernehmen. Für Tanja ist dementsprechend die Mütterlichkeit ein bedeutender Teil der weiblichen Identität, beziehungsweise sieht sie diese Eigenschaft eingelagert in ihre eigene Identität. Tanja schreibt ihren Ausführungen zufolge Frauen in hohem Maße die Verantwortung für die Versorgung von Kindern zu, denn sonst würde sie nicht von

sich aus das Gefühl haben, für ihren Bruder verantwortlich zu sein. Das Spannungsfeld zeigt sich hier zwischen dem, was Tanja deutlich in die Verantwortung von Frauen legt und wie sie unter Einfluss dieser Einstellung versucht die Abwesenheit der Mutter ersatzweise zu erfüllen und der Lebensphase der frühen Adoleszenz, in welcher Tanja sich befindet, die geprägt ist durch unterschiedliche Identitätsentwürfe und einem gewissen Schonraum (auch in Hinblick auf Verantwortungsübernahme).

Retrospektive

Tanja erzählt weiterhin, dass sie schon seit dem Kindergarten lieber mit Jungen gespielt habe und sich auch gegenwärtig oftmals besser mit Jungen verstehen würde. Als Gründe dafür nennt sie, bezogen auf die Kindergartenzeit „[...] **eigentlich denk ich mal weil ich halt im Kindergartn ham die halt immer alle Fee gespielt oder so und ham halt was gemacht, was ich nich machen wollte [...]**“ (Transkript Zeilen 61-63), bezogen auf die Schulzeit und allgemein erzählt Tanja „[...] **un dann hab ich mich halt so an die Jungs gewöhnt und so (..) und ich hab irgndwie das Gefühl, dass (..) also s is sicher nich bei alln Mädchn so und s sin sicher nich alle Jungs sehr, ich sag jetzt mal, reif oder so, aba s kommt mir halt so vor, dass ich mich jetzt persönlich mit den Jungs besser unterhaltn kann als mit den Mädchn teilweise weil (..) wenn ich mit den Mädchn alleine bin, dann kann ich mich auch gut mit dem unterhaltn aba wenn die in ner Gruppe sind, dann isses immer so, s immer um irgndwelche, irgndwelches sinnloses Zeug geht so wie toll der eine Junge war, oder so, den sie da of der Straße getroffn ham oder was es jetzt für tolle neue Handys gibt, irgndson Schrott halt und bei den Jungs unterhält man sich halt würde ich sagn eher über, über sinnvollerer Zeug, gut au nich immer, manchmal geht's auch um irgndwelche komischn Filme, aber oft halt auch übers Leben und wie man das alles so sieht, was man am letztm Tag gemacht hat und halt über sinnvolle Dinge, die man auch im Leben gebrauchn kann.**“ (Transkript Zeilen 69-82)

Tanja lehnt typisch weibliche Spielweisen für sich ab und reflektiert entsprechend ihres eigenen Erfahrungshorizonts für sich, dass die Gespräche mit Jungen einen bedeutenderen Inhalt vorweisen, als mit Mädchen. Dieser Begründung immanent ist die Zuschreibung, Mädchen unterhielten sich über weniger sinnvolle Themen und würden hinsichtlich der Freizeitgestaltung typisch weibliche Spiele wählen. Was dabei im Einzelnen als nicht sinnvoll gewertet wird, kann nur unzureichend mit Hilfe

der benannten Beispiele beleuchtet werden. Interessant ist jedoch hierbei, dass Tanja als negativ benennt, dass Mädchen sich über Jungen unterhalten, im Vorfeld aber selbst wohlwollend über die ihr entgegengebrachte Aufmerksamkeit von Männern berichtete.

Prospektive - Selbstbild

Bezug nehmend auf die zweite Sequenz und die von Tanja gewählte zweite Position auf dem symbolischen Lebensband antwortet Tanja auf die Frage, was sie ihrer Meinung nach noch erreichen muss, um sich als Frau zu fühlen **„Also DAS also jetzt was mir so als Erstes einfällt, dass halt also die Verantwortung. Okay also ich fühl mich zwar schon teilweise für Dinge verantwortlich, aber dass halt auch die Anderen das so sehn und halt auch, dass ich auch weiß, dass ich für etwas verantwortlich sein kann und, dass die Anderen das auch wissen [...] keine Ahnung, man muss noch so viel lernen [...]“** (Transkript Zeilen 90-95)

Tanja sieht demnach Unterschiede zwischen sich in der Gegenwart und dem Frau sein zuallerst in der Erweiterung von Verantwortung. Dies kann zum Einen in der Hinsicht gedeutet werden, das eigene Leben selbstverantwortlich zu meistern und andererseits auch für Andere (z.B. eigene Kinder) Verantwortung zu übernehmen. Wichtig für sie ist diesbezüglich die Anerkennung durch andere Personen, Tanja integriert sich dabei also selbst in eine Gemeinschaft und macht damit deutlich, dass Sozialisationsprozesse im Wechselspiel zwischen Individuum und Gesellschaft von statten gehen. Das Tanja einzig den Aspekt Verantwortung benennt, weist darauf hin, dass sie sich bezogen auf ihre Geschlechtsidentität durchaus sicher als Frau wahrnimmt und eine weitere Entwicklungsnotwendigkeit in erster Linie in der Erweiterung ihrer Kompetenzen verortet.

Prospektive – Selbstbild

Hinsichtlich der Frage, wie sich selbst als Frau sieht, äußert Tanja **„Ja also ich denke, dass ich jetzt erstma so vom Aussehn so eigentlich (...) Größe und Haare und Figur und so alles eigentlich ähnlich wie die Mama (.....) und vom Charakter also ich würde ma sagen, dass ich dann EIGENTLICH ähnlich wie jetzt also ich denke ich bin sehr offn (..) mach gerne Party ähm (.....) hab ne Familie (...) joa (lacht)“** (Transkript Zeilen 106-110)

Tanja nimmt Unterschiede in ihrer Körperlichkeit zu der ihrer Mutter wahr, entdeckt aber zudem Ähnlichkeiten, da sie sich selbst in ihrer Vorstellung als erwachsene

Frau in ihrer Mutter wiederfindet. Sie scheint ihre Mutter in ihrer Weiblichkeit ebenso als erstrebenswertes Vorbild zu sehen, da sie keine Abwehr dieser Vorstellung gegenüber hegt. Des Weiteren bestärkt dies ebenso wie die Ergänzungen aus der ersten Übungssequenz, dass Tanja eine deutliche Vorstellung von einem äußerlichen Erscheinungsbild der Weiblichkeit allgemein vertritt. Hinsichtlich ihrer Charaktereigenschaften geht Tanja von keiner bedeutenden Veränderung aus. Interessant ist, dass sie hier keine beruflichen Vorstellungen formuliert, im Gegensatz dazu allerdings Party und Familie in ihrer Vorstellung einen Platz erhalten. Tanja zeichnet dabei ein Bild von sich selbst, dass den Aspekt der Mütterlichkeit (Familie) integriert, sie kann sich selbst also die Rolle der Mutter zuweisen, verknüpft dies aber auch mit dem Aspekt der Freiheit, da sie sich selbst nicht allein über die wahrgenommene Mutterrolle definiert. Ganz abgesehen davon stellt der Wunsch nach Party augenscheinlich eine altersbedingte Haltung dar.

Prospektive – negative Eigenschaften / Rollenbild

Was sie hingegen nicht an sich wahrnehmen möchte, formuliert sie folgendermaßen **„Also ich will eigentlich, dass man jetzt, dass ich wenns ma zum Beispiel irgendwie mit nem Freund oder so oder mit ner Freundin wenns da Konflikte gibt, dass man die sinnvoll klärt und so und dass man jetzt nicht sich dann irgendwie anzickt und dann tagelang mit Demjenigen nichts mehr zu tun ham will, sondern dass mans halt sinnvoll löst und dass man danach wieder mit Demjenigen ganz normal so umgehn kann wie immer und ja, also dass ich halt auch selber in der lage bin, wenn dann was geklärt is, dass man das dann auch also auch schnell wieder verzeihn kann und das dann nich ewig mit sich rumträgt.“** (Transkript Zeilen 112-119)

Tanja führt hier Vorstellungen auf, die sich auf ein ausgewogenes Miteinander beziehen. Dabei konzentriert sich ihre Vorstellung nicht auf ein Geschlecht, sondern integriert beide Geschlechter gleichermaßen. Es kann vermutet werden, dass Tanja die Erfahrung gesammelt hat, dass Streitigkeiten nicht immer sinnvoll gelöst werden können und sie dies als unangenehm oder negativ in Erinnerung behalten hat. Ob sie diese Erfahrung in erster Linie mit Freundinnen oder Freunden gesammelt hat, kann wie gesagt nicht beurteilt werden ebenso wenig kann ausgeschlossen werden, dass dieser Wunsch aus einer kritischen und reflexiven Bewertung der eigenen

Verhaltensweisen herrührt. Auch unter Hinzunahme der Ergänzungen aus der ersten Sequenz kann dies nicht sicher auf ein Geschlecht bezogen werden.

Prospektive – berufliche Perspektive

Für ihre Zukunft hat Tanja in beruflicher Hinsicht unterschiedliche Vorstellungen, wobei sich ein Wunsch deutlich herauskristallisiert. **„Mmmh, also (....) (atmet laut aus) h (..) also ich wäre sehr, sehr gerne Schauspielerin aba (....) ich will das so, ich will das eher als Hobby machen, ich will so Schauspielerin sein aba nich diese ganze Ausbildung und so machen keine Ahnung ich schreib gerne Bücher, so ich schreib ja auch n Buch, mehr zwei ähm (...) ja, vielleicht, aber das will ich auch eher so als Hobby machen, so auch selber Kleidung halt machen und so, ja. Halt alles so wofür man halt viel Fantasie braucht [...]“** (Transkript 121-126) Konkreter und zielgerichteter wird sie in Bezug auf ihren Wunsch, Architektur zu studieren: **„[...] was ich ja eigentlich sehr gerne machen würde, aber s is halt schwer sich da hochzuarbeitn is halt Architektur, das find ich voll cool.“** (Transkript 128-129)

Tanja hegt zum Einen verschiedene Zukunftswünsche in beruflicher Hinsicht, definiert diese jedoch selbst eher als Hobby. Sie setzt sich offenbar realistisch mit ihrer beruflichen Zukunft auseinander und verfolgt mit dem Wunsch, Architektur zu studieren ein Ziel, welches ebenso ihrem Wunsch nach Kreativität entspricht, wie die zuvor genannten beruflichen Alternativen. Auffällig ist, dass Tanja als realistischen Berufswunsch eine Tätigkeit (Architektur) benennt, welche vermeintlich eher nicht als typischer Frauenberuf angesehen wird, dementsgegen einen Beruf (Kleidung entwerfen/schneiden), welcher durchaus als frauentypisch gewertet wird ablehnt und nur Freizeitcharakter zukommen lässt. Sie erkennt selbst, dass es mit Schwierigkeiten verbunden sein kann, in dem von ihr auserkorenen Beruf Erfolg zu haben, hatte aber zuvor trotz dieses Ziels auch ein Bild von sich integriert in eine eigene Familie gezeichnet. Ob sie diesen Berufswunsch auch unter dem Aspekt der Familiengründung entwickelt hat, dies ohne Berücksichtigung möglicher Belastungen geschah, oder Tanja schlichtweg voraussetzt, dass sie als Frau nicht allein für die Versorgung der Kinder zuständig sein wird, bleibt offen. Da sie aber keine Zwänge dahin gehend wahrnimmt, welche Aufgaben Frauen erfüllen müssen, kann davon ausgegangen werden, dass Tanja ein durch Gleichberechtigung geprägtes Rollenbild entwickelt hat, welches auch dem Mann die Fähigkeit einräumt, Kinder zu versorgen

und der Frau nicht automatisch berufliche Verwirklichung durch Mutterschaft verwehrt.

Gegenwart – weibliche Vorbilder

Als Vorbild nennt sie im Zuge des Interviews ihre Oma „**Also ich weiß jetzt nicht wie ich das jetzt zur Zeit sehe, ich weiß, dass es ganz lange zeit meine Omi war JA DOCH EIGNTLICH AUCH SCHON JA weil (....) ja, ich find sie halt total toll [...]**“ (Transkript Zeilen 143-145) und begründet dies folgendermaßen: „**Puh. (.....) Ja also das, was ich vorhin eigentlich auch schon so gesagt hab, dass man scih eigentlich fast nie mit ihr streitet, gutt okay das, ich weiß auch dass s eigentlich nich unbedingt nur gut is, weil sie dann halt auch s halt auch daran liegt, dass sie schnell nachgibt und so und das ja eigentlich nich gut is, also so will ich eigentlich nich sein. Ich will auch wenn ich jetzt n Ziel hab das dann auch verfolgen und das fertig machen (..) nein keine Ahnung warum, einfach so halt, keine Ahnung.**“ (Transkript 164-169)

Tanja benennt keine Vorbilder welche medial vermittelt sind. Dies muss nicht gezwungenermaßen darauf verweisen, dass aus dem Bereich der Medien keine Frauen für sie verfügbar sind, die sie positiv bewertet. Es deutet vielmehr daraufhin, dass sich Tanja mit den medial vermittelten Personen sehr reflexiv auseinandersetzt und bedeutsame Unterschiede zu der sie umgebenden Realität erkennt und diese Personen daher als Vorbilder für sie ausscheiden. Ein weiterer wichtiger Grund für ihre Oma als gewähltes Vorbild ist mit großer Wahrscheinlichkeit ihre ausreichende Präsenz sowie das Vorhandensein einer ausreichenden Identifikationsfolie in der Person der Oma. Tanja erkennt auch Eigenschaften an ihrer Oma, die sie selbst nicht bei sich wahrnehmen möchte, erhält aber die Vorbildfunktion der Oma, was ebenso darauf hindeutet, dass Tanja eine durchaus realistische Einschätzung und Zielsetzung über sich als Frau verfolgt, da sie erkennt, dass auch vermeintliche Fehler oder Schwächen nicht gezwungenermaßen ein Scheitern bedingt.

3.2.4 Tanja - Nachgespräch

Das dem Interview folgende Nachgespräch bleibt sehr kurz. Tanja äußert, dass sie es ein wenig komisch finden würde, über dieses Thema nachzudenken, da man sonst nie daran denkt und, dass es gar nicht so einfach für sie gewesen sei, dazu

etwas zu sagen. Auf die Frage hin, ob Tanja selbst noch Fragen habe, verneint sie zunächst. Dann fällt ihr aber noch etwas ein und sie fragt ihrerseits, wann ich (Katrin Joseph) mich denn als Frau gefühlt habe. Darüber entsteht noch ein kurzer Austausch, gefolgt von der Verabschiedung.

3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Beide Mädchen zeigen deutlich, dass sie eine sichere und stabile Geschlechtsidentität entwickelt haben. Dies wird zum Einen durch ihr äußeres Erscheinungsbild deutlich, beide nutzen Make-up und tragen Kleidungsstücke, welche dem frauentypisch geltenden Kleiderrepertoire zugeordnet werden könne. Zum Anderen zeigen sich in den Formulierungen der Mädchen keinerlei Irritationen das eigene Geschlecht betreffend und auch hinsichtlich ihrer Verortungen auf dem Lebensband zeigt sich eine deutliche Nähe zur Position der Frau, was als innere Akzeptanz bzw. Identifikation mit dem weiblichen Geschlecht gedeutet werden kann.

Hinsichtlich des Rollenbildes in der Prospektive zeigen sich Unterschiede. Anja erscheint insgesamt hinsichtlich ihrer Perspektiven sehr ambivalent. Sie findet Orientierung an medial vermittelten Frauen als auch an einer Frau aus ihrem direkten Umfeld. Ein konkretes Zukunftsbild von sich selbst kann sie nur mittels der Beschreibung dieser Frau zeichnen. Ihre Berufswünsche umfassen unterschiedlichste Bereiche und sind dementsprechend sehr diffus. Anja distanzierte sich zwar bereits in der ersten Sequenz von Zuschreibungen, Frauen mögen den Haushalt führen und Kinder betreuen, hat diesbezüglich demnach Kenntnis von gesellschaftlichen Erwartungen, hat sich ebenso damit auseinandergesetzt und eine klare Position dazu entwickelt. Andererseits erscheint Anja hinsichtlich ihres eigenen Bildes als Frau eher unsicher und suchend. Im Sinne der Adoleszenztheorie ist diese suchende Haltung aber durchaus ein Merkmal dieser Lebensphase und nicht als problematisch einzuschätzen. Vielmehr zeigt Anja ein alterstypisches Experimentieren mit verschiedenen Rollenkonzepten. Da Anja nach eigenen Angaben eher geringen Kontakt zu Gleichaltrigen pflegt, kann angenommen werden, dass ihr zur Erprobung der unterschiedlichen Identitätsentwürfe der entsprechende Raum fehlt und sich somit durch fehlende Gelegenheiten ein für Anja passender

Entwurf erst nach längerer Zeit herauskristallisieren wird. Nichtsdestotrotz zeigt Anja zumindest verschiedene Ideen und Zielvorstellungen hinsichtlich ihrer eigenen Identität und Rolle.

Tanja wirkt insgesamt im Vergleich zu Anja deutlich reflektierter und scheint einen besseren Zugang zu ihrer eigenen Gedankenwelt zu finden. Sie hat ein klares Bild von sich selbst im Jetzt und findet leichter Zugang zu ihrer Vorstellung über sich in der Zukunft. Diesbezüglich ist davon auszugehen, dass Tanja unterschiedliche Erprobungsräume für ihre Identitätsentwürfe zur Verfügung stehen und sie somit eine realistische Zielvorstellung entwickeln konnte.

Beiden Mädchen gemein ist die Aussage, dass Frauen keinen unmittelbaren Pflichten unterliegen, die einzig in deren Geschlecht zu begründen ist. Beide vertreten demnach ein weibliches Rollenbild, welches sich klar von althergebrachten Bildern abgrenzt, nach welchen Frauen in erster Linie für den Haushalt zuständig waren. Wenn auch die Berufswünsche der beiden heranwachsenden Mädchen hinsichtlich ihrer Deutlichkeit unterschiedliche Qualitäten vorweisen, so streben doch beide Mädchen anspruchsvolle berufliche Tätigkeiten an. Es kann also in dieser Hinsicht nicht davon ausgegangen werden, dass zum Zeitpunkt der biografischen Übungen eine frauentypisch gerichtete Sozialisation wirksam werden konnte. Vielmehr sind die Wünsche geprägt durch Offenheit. Letztlich zeigt sich auch über die Berufsziele der Mädchen, in welcher Färbung implizites Geschlechterwissen vorhanden ist. Beide wählen anspruchsvolle Berufe, die nicht gemeinhin als Frauenberufe definiert werden können. Daraus kann abgeleitet werden, dass das inkorporierte Wissen über Rollenbilder geprägt ist durch Offenheit und Gleichberechtigung. Diesbezüglich ist davon auszugehen, dass die beeinflussenden Sozialisationsinstanzen und Wirkbereiche eine derartige Offenheit vertreten und vermitteln. Diese Offenheit im Umfeld der Mädchen muss vor allem in Hinblick auf deren Ergänzungen Frauen könnten alles tun und könnten ebenso weibliche als auch männliche Eigenschaften vorweisen.

Zuschreibungen das weibliche Geschlecht betreffend werden nur schwach geäußert oder aber in Vertretung offenbart. Ob sich die Mädchen bewusst von diesen Zuschreibungen distanzieren, oder diese aus innigster Überzeugung ablehnen, konnte mit Hilfe der Übungen nicht herausgearbeitet werden. In beiden Fällen ist

aber die individuelle Auseinandersetzung mit diesen Zuschreibungen von Nöten und demnach eine Kenntnis dieser Zuschreibungen grundlegend. Es muss demnach ein Wissens- oder Erfahrungshorizont für diese Aspekte vorliegen.

Die formulierten Arbeitshypothesen konnten in zwei Fällen mit den erlangten Ergebnissen bestätigt werden. Beide Mädchen zeigen eine deutliche Identifikation mit dem eigenen Geschlecht und weisen mehr oder minder diffuse Vorstellungen über ihre eigenen Perspektiven und zukünftige Rollenbilder vor. Die Hypothese, dass die Mädchen sich selbst in der Gegenwart eine individuelle Rolle zuweisen und Rollenbilder klar definieren können, konnte mit der vorliegenden Arbeit nicht sicher belegt werden. Dass die Phase der Adoleszenz von Brüchen und Ambivalenzen begleitet wird, kann mit den Ergebnissen der Arbeit nur ansatzweise bestätigt werden. Im Fall von Anja lassen sich vor allem in Hinblick auf den von ihr formulierten Suizidgedanken Brüche vermuten. Ob diese allerdings bedingt durch das eigene Geschlecht oder eine Störung der Rollenidentität entstanden, kann nicht beurteilt werden. Ambivalenzen hingegen zeigen sich bei beiden Mädchen vor allem in Hinblick auf Zukunftsperspektiven.

4 Kritik

Die ausgewählte Forschungsmethode ist sicherlich sehr gut geeignet, einen Einstieg in die Thematik zu finden und kann durchaus verwertbare Ergebnisse vorweisen. Um mit den heranwachsenden Mädchen jedoch tatsächlich herauszuarbeiten, wie sich deren Rollenbilder und die individuellen Perspektiven gestalten, woher persönliche Einstellungen und Werthaltungen hinsichtlich des eigenen Geschlechts rühren und wie der gesellschaftliche Einfluss darauf wahrgenommen wird, muss die Methodik überdacht werden. Erfolg versprechender ist zunächst die biografische Übung mit einer Gruppe jugendlicher Mädchen durchzuführen. Eine gemeinsame Gruppenarbeit setzt unterschiedliche Impulse und eröffnet zahlreiche Perspektiven die über den gemeinsamen Austausch bearbeitet werden können. Es ist auch davon auszugehen, dass eine gemeinsame Beschäftigung mit dieser Thematik über mehrere Termine hinweg tiefer greifende Ergebnisse hervorbringen wird und auch für die einzelnen teilnehmenden Mädchen eine wertvolle Erfahrung in der Hinsicht darstellt, als dass diese sich aktiv mit ihrer eigenen Biografie befassen und dadurch

hinsichtlich ihrer eigenen Identitätsentwürfe und Zukunftsperspektiven an Sicherheit gewinnen können.

Für die Auswertung der dokumentierten Ergebnisse im Forschungsprozess empfiehlt sich ein Forscherteam oder zumindest der unterstützende Austausch mit mehreren Personen, da so unterschiedliche Perspektiven eröffnet werden und ein reichhaltiges Repertoire an Interpretationen entsteht, wodurch vermieden wird zu einseitig oder entsprechend der individuellen Wahrnehmung zu eingeschränkt zu arbeiten.

Trotz der Schwierigkeiten im Forschungsprozess kann der Methode der Biografiearbeit vor allem in der Mädchenarbeit ein sehr hoher Wert zugemessen werden.

5 Biografiearbeit in der Mädchenarbeit

Im Zuge der Mädchen-/Jugendarbeit bzw. im Kontext sozialarbeiterischem Handelns ist der Einsatz von Biografiearbeit aus vielerlei Hinsicht wertvoll. Die Mädchen können so ihre eigene Lebensgeschichte interpretieren, wodurch sie die Chance erhalten, ihre Entwicklung zu verstehen, zu klären oder zu bewältigen und diese Erfahrungen gewinnbringend für ihren weiteren Weg zu nutzen. Vor allem in Hinsicht auf gesellschaftliche Rollenvorgaben, dem eigenen und dem fremden Weiblichkeitsbild und Rollenverständnis kann über einen selbstreflexiven Bearbeitungsprozess Selbstsicherheit und Ich-Stärke der Mädchen gefördert werden. Legt man die Annahme zugrunde, vor allem die Adoleszenz ist eine Phase zahlreicher Konflikte und Krisen, die es gilt zu meistern, wird der Wert von Biografiearbeit in dieser Lebensphase besonders deutlich. Dies wird zudem verstärkt durch die an Frauen gerichtete und für Mädchen bereits wahrgenommene gesellschaftliche Erwartung der Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit und Familienversorgung. Die existenziellen Fragen „Wer bin ich?“ und „Wer will ich sein?“ sind grundlegende Fragen nach der eigenen Identität. Aufgabe der Biografiearbeit hierbei kann sein, diese Frage zu bearbeiten, zu helfen biografische Brüche zu bewältigen und die Mädchen in ihrer Entwicklung, Lebensbewältigung, Lebensführung und Lebensplanung kurz ihrer Identitätsentwicklung zu unterstützen. (vgl. Hölzle S.32ff) „Biografiearbeit im Kontext Sozialer Arbeit ist immer partizipativ,

dialogisch und kooperativ angelegt und darauf ausgerichtet, gemeinsam mit den KlientInnen einen verstehenden Zugang zu ihrem Erleben und ihrer Lebensbewältigung unter Einbeziehung relevanter biografischer, kultureller und politischer Ereignisse sowie ihrer bisherigen und aktuellen Lebenswelt zu entwickeln.“ (Hölzle S.33)

Eine weitere bedeutende Funktion von Biografiearbeit auch im Kontext der Mädchenarbeit kann sein, lebensgeschichtlich erworbene Ressourcen²² für den Umgang mit biografischen Herausforderungen zu aktivieren und zugänglich zu machen. Ressourcen können durch die unterstützte selbstreflexive Biografiearbeit aktiviert werden, da diese keine eingelagerten Dispositionen sind. (vgl. Hölzle S.43) „Ressourcen hat man nicht nur, sondern aktiviert sie, nimmt sie wahr und entwickelt sie in Abhängigkeit von den jeweils relevanten Lebenszielen [...]“ (ebd.) Zuguterletzt kann Biografiearbeit mit jugendlichen Mädchen auch dabei helfen, Orientierung in der pluralisierten Gesellschaft zu bieten. „Die Freisetzung der Menschen aus Tradition und sozialer Einbettung, die Geschwindigkeit der technologischen und sozialen Veränderungen bedeuten nicht nur den Verlust vertrauter biografischer Vorbilder und Muster, sondern sie verlangen ständige Planungs-, Reflexions- und Entscheidungsprozesse.“ (Hölzle S.48) Die gesellschaftliche Pluralisierung von Identitätsangeboten führt zudem einem Überangebot möglicher bis dato unbekannter Identitätskonzepten vor allem auch durch mediale Inszenierungen. Eltern und Großeltern bieten mit ihren Lebensentwürfen unter Umständen keine ausreichenden Angebote mehr zum Entwurf eines eigenen Identitätskonzeptes der jugendlichen Mädchen, sodass diese auf medial dargestellte Konzepte auch der Geschlechtsidentität zurückgreifen.(vgl. Bütow S.137)

Die lebensgeschichtliche und ständige Aufgabe aus den unterschiedlichen Identitätsangeboten zu wählen und verschiedene Identitäten miteinander zu verknüpfen stellt eine große Herausforderung vor allem in der Phase der Adoleszenz dar. „Biografiearbeit kann [diese] Identitäts- und Verknüpfungsarbeit unterstützen, indem sie z.B. bei prospektiv angelegten Entscheidungs- und Planungsaufgaben immer wieder die Rückbindung an Ressourcen, d.h. lebensgeschichtlich erworbene

²² Ressource meint in diesem Kontext intra- und interpersonale Ressourcen im Sinne von Kraftquellen, welche bei der Bewältigung alltäglicher Anforderungen und Lebensaufgaben helfen (z.B. soziale und problemlösende Kompetenzen, unterstützende Beziehungen)

Fähigkeiten, stützende Beziehungen, tragende Werte und wichtige Lebensziele ermöglicht und damit das Gefühl von Kontinuität, Sinn und innerer Sicherheit stärkt.“ (Hölzle S.49f)

Schließlich erscheint vor allem Biografiearbeit mit Heranwachsenden als sinnvolles Mittel sie in Ihrer Entwicklung zu unterstützen, da Bildungsprozesse von Geschlecht (-sidentität) vor allem auch biografische Konstruktionsleistungen sind. Biografische Bildungsprozesse werden häufig nicht bewusst reflektiert. Diese können mit Hilfe der unterschiedlichen Möglichkeiten der Biografiearbeit im Sinne einer individuellen Selbstvergewisserung aufgedeckt und bearbeitet werden.(vgl. Bütow S.17f)

Anlagen

Transkript Interview Anja

Seite 74

Transkript Interview Tanja

Seite 80

Transkript Interview M1

Interviewte: Anja, 14 Jahre, im Interview M1

Interviewnehmerin: Katrin Joseph

Datum des Zusammentreffens: 09.06.2013

zeitlicher Rahmen: 18.15 Uhr bis 20.15 Uhr

Ort: Anjas Jugendzimmer in der elterlichen Wohnung

(..) Pause zwei Sekunden

((lacht bis*)) Lacht beim Sprechen

UND laut gesprochen

- 1 Wenn du dir jetzt deine erste Position anschaust, die dich im Jetzt zeigen soll, kannst
- 2 du da einfach mal erzählen, wie das für dich war Mädchen zu sein. Gibt es da
- 3 irgendwas, was besonders wichtig für dich war, oder etwas, wo du gemerkt hast, an
- 4 dich werden andere Anforderungen gestellt? Erzähl doch einfach mal.
- 5 **M1:** (.....) paar andre Anforderungen ja, aber ni wegen Frau sein oder halt ni,
- 6 deswegen. (..)
- 7 **I:** Und was war das?
- 8 **M1:** Na wegen Englisch, also Englisch da musst ich ja sämtliche Dingsda
- 9 mitmachen und ja da warn dann halt die Erwartungen ooch relativ hoch.
- 10 **I:** In Englisch?
- 11 **M1:** Hm

12 **I:** Also du sagst die Erwartungen warn da. Gabs da einen bestimmten Moment
13 an dem das begann?

14 **M1:** Naja, die sind immer noch hoch (lacht) also die sin irgendwie schon immer,
15 aber jetzt ni halt so of das Thema jetzt bezogen.

16 **I:** Okay, die waren vorher nicht so hoch, also sind die irgendwann hoch
17 geworden, oder...?

18 **M1:** Seiiit (schnalzt mit der Zunge) ääh ich muss rechneen, doch seit der Fünften
19 ungefähr, so Ende Fünfte dann, wo ich dann och besser geworden bin und so.

20 **I:** Und kannst du dir das erklären, warum das dann grad in der Fünften passiert
21 ist?

22 **M1:** Äähm ich bin äh 2008 Meryl Streep Fan geworden und deswegen musste ich
23 die ganzen Interviews und äh Bücher und so und Filme auf Englisch gucken und
24 deswegen lernt man das dann, wenn man den Film in Deutsch kann und in Englisch
25 dann hab ich mir das immer so zusammengereimt. Jaaa (atmet aus und lacht)

26 **I:** Ja das ist doch aber sehr schön!

27 **M1:** Ja und weil ich halt viele Freunde ääh also Freunde Internetbekanntschaften
28 in Amerika hatte (...)

29 **I:** Hm. Aber so dass du jetzt sagen könntest, dass du einen deutlichen
30 Unterschied gemerkt hast, weil du ein junges Mädchen bist oder ne junge Frau bist,
31 dass du deswegen anders behandelt wurdest, das kannst du jetzt nicht für dich
32 sagen.

33 **M1:** Hmmm, nee s würde mir jetzt nüscht auffallen.

34 **I:** Okay. Äh. Wenn du jetzt diese Nähe von deinem Schäfchen, was dich im Jetzt
35 zeigen soll und die Eule, die dann auf diesem Band aussagt hier bin ich Frau, was
36 fehlt denn deiner Meinung nach noch bis zu der Eule?

37 **M1:** Fehlt noch n Stück Reife wahrscheinlich. Keene Ahnung, also denk´ ich ma so
38 weil teilweise is man dann doch noch son bissl kindisch und so und naja (.) also das
39 (....)

40 **I:** Was denkst du hilft dir dabei, das zu erreichen die Reife, was brauchst du
41 dazu?

42 **M1:** (atmet laut aus) (...) keine Ahnung halt allgemein Lebenserfahrung äh jaa
43 würd ich so denken (.....) (presst kleine Luftbläschen aus ihren Lippen)

44 **I:** Könnte es da wichtige Personen geben, die dir dabei helfen, oder sagst du,
45 das kommt halt einfach?

46 **M1:** Na irgendwann kommt halt soo (schnippst mit den Fingern in die Luft) ((lacht
47 bis*)) riitschinnngg (*) (...) was war die Frage?

48 **I:** Du hast grad gesagt, dir fehlt noch n Stückchen Erfahrung und Reife um dahin
49 zu kommen und ich hab dich gefragt, ob du meinst dass da, dass da Menschen sind,
50 die für dich da wichtig sein könnten in dieser Phase.

51 **M1:** Na wahrscheinlich...

52 **I:** Und wen siehst du da?

53 **M1:** Wahrscheinlich n Freund oder allgemein son Partner vielleicht oder Leute den
54 man mit den man ni so gutt klar kommt sin ja och Erfahrungen oder Leute mit den
55 man gutt klar kommt also eena also allgemein irgendwie alle Leute weil man hat ja
56 durch jede Beziehung irgendwie also freundschaftlich und äh bla ähm naja immer
57 neue Erfahrungen.

58 **I:** Hmhm. Okay. Du hast jetzt vorhin Meryl Streep angesprochen, da würde mich
59 noch interessieren, ob du ein weibliches Vorbild hast?

60 **M1:** Viele.

61 **I:** Ja? Wer ist denn das neben Meryl Streep?

62 **M1:** Dolly Parton, Melissa Etheridge, Nina Hagen und Hella Mommsen und jaaa das
63 is so hauptsächlich das, was ich so...

64 **I:** Hmhm. Und was macht diese Frauen zu Vorbildern für dich? Was ist das
65 Besondere an ihnen?

66 **M1:** (atmet laut aus) na also Meryl weil se halt keene Ahnung weil se halt das
67 Talent hat und ähm ich liebe das an ihr, dass sie für ihre Familie da is und dass sie
68 halt sagt ja also Familie is halt als Erstes für mich und dann halt die Arbeit ääh an
69 Dolly hmhmhhh n die hat och n großes Herz, die hat zwar keene Kinder, aber die
70 setzt sich halt für Kinder ein, dass die lern und ääh keene Ahnung ne ordentliche
71 Ausbildung kriegen und so was äh Melissa halt weil sie ähm ihren Brustkrebs besiegt
72 hat und weil sie halt so allgemein für Frauenrechte und Lesbenrechte und
73 Schwulenrechte und so steht und Nina weil Nina Nina ist (lacht laut) die mocht ich
74 schon immer, keene Ahnung weil die irgendwie ooch so bekloppt is, also positiv, ja.

75 **I:** Wenn du jetzt grad eine Frau mit genannt hast, die für die Rechte der Frauen
76 einsteht, hast du ja scheinbar eine Idee davon, dass Frauen nicht immer so fair
77 behandelt werden.

78 **M1:** Na wenn man guckt manchma äh wern die Männer ja besser bezahlt als die
79 Fraun oder halt keene Ahnung, also DAS auf jeden Fall oder allgemein die ganzen
80 Vorurteile so wo man halt sagt Fraun könn ni Auto fahrn, Einparkn oda keene
81 Ahnung.

82 **I:** Hmhm.

83 **M1:** Das find ich total blöd, weil es gibt ooch zum Beispiel Rallye-Fahrerinnen oder
84 so halt Drift-Fahrerinnen die gutt sin, die sin teilweise besser als die Männer (lacht).

85 **I:** Ja (lacht). Okay. Wenn wir jetzt noch mal zurück kommen zu dem
86 Lebensband. Hast du eine Vorstellung darüber, wie du als Frau sein möchtest?
87 Welche Eigenschaften möchtest du dann gern haben? Was wäre dir wichtig?

88 **M1:** Ahh (.) aah (schnalzt mit der Zunge) (....) (lacht) also bissel ordentlicher wäre
89 nich schlecht (lacht) das wär ne Eigenschaft, die wär ziemlich gutt. Ähm (.....)

90 wees ni ich wär irgendwie ähm emotional ni so schwach sag ich mal ni so wacklig
91 ähm (...)

92 **I:** Wenn es dir schwer fällt das an Eigenschaften festzumachen, kannst du
93 versuchen dir in der Fantasie ein Bild von dir zu malen, wie siehst du dich als Frau,
94 was möchtest du vielleicht machen?

95 **M1:** Dann seh ich mich wie Frau Stein also meine Lehrerin, weil die, wir sin total
96 die Abklatsch vonander also keene Ahnung wir mögen das Selbe, wir kommen mit
97 den selben Leuten klar oder halt ni äähm wir sind beede total chaotisch, impulsiv,
98 temperamentvoll s, ss alles so, wenn ich dann überlege dass ich dann ooch ((lacht
99 bis *)) vielleicht mal wie sie werde (*) also, ja, das wäre so das Bild ((lacht bis *))was
100 ich so habe dann (*) in 45 Jahrn.

101 **I:** Ist das für dich eine schöne Vorstellung?

102 **M1:** Haaa (..) wees ich ni, kann ich jetz ni so einschätzen weil ähm an sich ähm ich
103 weiß ja dass es Leute gibt, die sie mögen, ich wees och dass es Leute gibt die sie ni
104 mögen und wenn ich dann so sehe dass die halt ihr telefon zu Hause vergisst und
105 dann suchtse halt nach fünf Minuten die Autoschlüssel und dann hattse die in der
106 Hand und aaaah das sind so Dinge daaa würd ich mich ni so drüber freun, wenn ich
107 da so werde.

108 **I:** Das sind ja nun eher Eigenschaften, die nicht allein Frauen nachgesagt
109 werden.

110 **M1:** Nee.

111 **I:** Gibt es auch Eigenschaften die Frauen als ganz klassische Vorurteile
112 nachgesagt werden, bei denen du sagst, die möchtest du auf gar keinen Fall mal an
113 dir wahrnehmen?

114 **M1:** Naa ich will ni so ne Tratschtante wern (lacht).

115 **I:** Okay.

116 **M1:** ((lacht bis*)) das wäre wahrscheinlich übel schlimm für mich (*) oder allgemein
117 so Tussi sag ich jetz mal. Wees ni. Ich meine ich schmink mich och viel und ich mag

118 Schminke und blablabla aber so ne richtige Tussi wo dann (..) nn neeee das wäre
119 och schlimm.

120 **I:** Was is denn eine richtige Tussi für dich?

121 **M1:** Ne richtige Tussi is für mich jemand der (schnauft) (...) ja wie beschreibt man
122 das (lacht) (..) blond, blöd (..) blöd (..) blöd, also son total verstrahltes Etwas, was jetzt
123 teilweise so draußen rumläuft.

124 **I:** Okay. Also auf jeden Fall blond?

125 **M1:** Jaaa also ich mein es gibt och Frauen, die sin dunkelhaarig und trotzdem
126 strohdoof. NE aber so ne richtige, die so off super schick machen muss un immer
127 alles ((spricht gehaucht bis*)) ja un wenn das Haar jetzt ni sitzt un dann hhh.hh.hh (*)
128 PANIK(.)attacken kriegt nur weil irgendwie da was ni is oder wo man sich über
129 irgendwelche Tpen oder so offregt das find ich, das is für mich ne Tussi oder och
130 wenn so zickig dazu noch is un wenn man dazu noch hinter- (...) listig ((lacht bis*))
131 ich hab grad überlegt wie das Wort (*) äh ähm dann is also das is für mich ne Tussi.

132 **I:** Ist das jetzt für dich was, was man eher bei Frauen findet, oder denkst du das
133 gibt es sozusagen auch in der männlichen Version?

134 **M1:** Wahrscheinlich. Eigentlich schon. Weiß ich ni, es gibt halt, wahrscheinlich wird
135 das einfach ni so wahrgenomm bei den Männern, wo man jetzt so allgemein sagen
136 würde nee ähm, das sin jetzt die Frauen eher so, aber ich denke ma das es das bei
137 den Männern genauso gibt also wenn ich grad an mein Ex-Freund denke furchtbar.
138 Aber ich denke das wird da einfach ni so wahrgenommen oder keene Ahnung man
139 guckt da ni so hin oder so (..) oder man will da ni so hingucken (lacht).

140 **I:** Mhm. Okay. Hast du sonst noch etwas, was dieses Thema betrifft, was dir
141 ganz sauer aufstößt sozusagen, dich nervt oder was dir noch wichtig wäre?

142 **M1:** (überlegt 20 Sekunden) also im Moment fällt mir nüscht ein.

Transkript Interview M2

Interviewte: Tanja, 14 Jahre, im Transkript M2

Interviewnehmerin: Katrin Joseph

Datum des Zusammentreffens: 12.06.2013

zeitlicher Rahmen: 15.30 Uhr bis 17.00 Uhr

Ort: im Wohnzimmer der elterlichen Wohnung

(..) Pause zwei Sekunden

((lacht bis*)) Lacht beim Sprechen

UND laut gesprochen

1

2 I: Wenn du dir jetzt deine erste Position anschaust, die dich im Jetzt zeigen
3 soll, kannst du da einfach mal erzählen, wie das für dich war Mädchen zu sein.
4 Gibt es da irgendwas, was besonders wichtig für dich war, oder etwas, wo du
5 gemerkt hast, du wirst jetzt anders behandelt? Erzähl doch einfach mal.

6 M2: Na okay also, als ich ganz klein war, kann ich mich ja gar nicht mehr
7 erinnern und ansonstn (.....) ja (...) also ich würde sagen was mir jetzt so einfällt,
8 als ich aufs Gymnasium gekomm bin weil (..) ähm ja man dann auch schon so
9 gesagt hat, jetzt, jetzt wirste langsam erwachs und so unt ja jetzt alle gesagt
10 ham, dass man jetzt schon zu den Großn gehört unt ja und ansonstn würd ich
11 sagen dass man dann mich och eher behandelt wie ne Erwachsene kam dann
12 irgndwann dann so Zwischndurch wo man dann einfach irgndwann, ich würd
13 sagen so im letztm Jahr, wo man dann gemerkt hat dass man halt, dass ich dann
14 auch erwachsner werde, auch so von meiner Einstellung zum Leben und so unt
15 ja, das kam dann irgndwann so zwischndurch und ansonstn (.....) vielleicht och
16 so, seit ich ofm Gymnasium bin oder so, wenn man ma irgndwas mit den

17 Freundinnen macht oder so, dass man (...) dass man sich zum Ein größer fühlt,
18 auch so wenn man jetzt zum Beispiel alleine raus darf oder so und dass man
19 sich auch mehr traut und so (..)

20 I: Wenn du da jetzt noch mal genau darauf schaust, dass du ein Mädchen
21 bist, gibt es da einen Unterschied, den du gemerkt hast?

22 M2: WAS ICH N BISSCHEN BLÖD FINDE aber das ist jetzt nicht so schlimm
23 oder so, dass wenn wir jetzt zum Beispiel irgendwas spielen oder und mein Bruder
24 macht zum Beispiel n Fehler oder so, dann heißt es von Papa immer ja und so,
25 der ist noch so klein und so, du kannst den Fehler nicht machen, aber er hat ja
26 den Babybonus und so, ja, das's n bisschen nervig (..) ansonsten was mir jetzt auch
27 gestern, als ich mit Jojo durch die Neustadt gelaufen bin aufgefallen ist, wenn man
28 da so lang läuft, dass die Männer da immer gucken, ja, aber das's jetzt auch noch
29 nicht so lange.

30 I: Und wie findest du das?

31 M2: (...) ähm es kommt drauf an, also (...) wenn die jetzt ungefähr so in
32 meinem Alter sind oder so, oder so sagen wir mal so bis 25 oder so, dann ist es
33 okay, aber wenn die jetzt so total alt sind oder so, dann JA OKAY ICH FINDS
34 JETZ NICHT UNBEDINGT SCHLECHT ODER SO, es ist eigentlich dann, ist es mir
35 eigentlich egal wenn sie so sehr alt sind und ansonsten ist es ja, gut.

36 I: Okay. Aber dass du jetzt noch andere Unterschiede merkst...

37 M2: Ja ähm DAS zum Beispiel, also jetzt, früher, wenn wir zum Beispiel im
38 Urlaub waren oder so, oder mal irgendwas gemacht haben, dann wollte mein Bruder
39 nie dass wir irgendwie (...) gutt okay, das hat er so eigentlich nie gesagt, aber er
40 wollte zum Beispiel letztens als wir in Thüringen waren ohne die Mama, hat er dann
41 auch immer so gesagt, ja kannst du das machen, kannst du das machen, jetzt
42 wenn die Mama nicht da ist, musst du meine Mama sein und so (..) ja und sowas
43 halt auch, ja. Und ich hab so manchmal, wenn die, besonders jetzt wenn die
44 Mama nicht mehr da ist, oder nicht, in bestimmten Situationen nicht dabei ist, das ist
45 jetzt was, was mich eigentlich nicht so stört, aber ich hab dann immer so das
46 Gefühl, dass ich mit für mein Bruder verantwortlich bin, wenn jetzt nur der Papa,

47 mein Bruder und ich oder so zusamm sin. Wenn jetzt die Mama, mein Bruder
 48 und ich zusamm sind, dann hab ich nich das Gefühl. Aber wenn halt die zwei
 49 Männer und dann halt ich, dann hab ich halt irgndwie das Gefühl, dass ich so
 50 Verantwortung für mein Bruder hab, ja.

51 I: Und wie fühlt sich das an?

52 M2: Also (...) manchmal isses eigentlich ganz intressant und oder cool und so,
 53 aba wenn jetzt zum Beispiel dieses, Papa wollte mit uns vielleicht of dieses
 54 Festival gehen und dann isses (..) es is immer wie son Druck, dass de jetzt,
 55 dass wenn ihm jetzt was passiert oder so, dass man dann halt mit verantwortlich
 56 i unt ja also teilweise bisschn lästig, ja.

57 I: Okay. Würdest du dir das anders wünschn?

58 M2: Na gut also hmmmhm (..) was heißt anders wünschn, s is numal so unt
 59 (.....) ja also sie sagn ja och immer alle Leute so ja und du bist aber nich
 60 verantwortlich und so und du musst dich auch nich verantwortlich dafür fühl'n
 61 aber es is halt einfach so.

62 I: Du fühlst dich also einfach von dir aus verantwortlich. (...) Du hattest mir
 63 vorhin noch erzählt, dass du ganz viel mit Jungs unternommen hast und
 64 unternimmst. Findest du dafür einen bestimmten Grund?

65 M2: Ja naja also eigentlich denk ich mal weil ich halt im Kindergartn ham die
 66 halt immer alle Fee gespielt oder so und ham halt was gemacht, was ich nich
 67 machen wollte und da hab ich dann halt, war ich zu dem Zeitpunkt immer mit,
 68 mit Ronald oder so ((lacht bis*)) war ich (*) dann immer mit dem zusamm und
 69 hab mit dem irgndwas gemacht, später dann mit Jeremy, Layos, Jakob und so
 70 ähm und dann in der Grundschule wars halt auch so, da ging das Fee Gespiele
 71 weiter (unverständlich) auch kein Bock drauf und s gab dann irgndwie die
 72 Wings oder sowas, da hab ich dann och nur was am Anfang mit William, na
 73 okay, die Nam sagn dir eh nix, also halt auch immer mit Jungs irgndwas
 74 gemacht unt jetzt halt un dann hab ich mich halt so an die Jungs gewöhnt und
 75 so (..) und ich hab irgndwie das Gefühl, dass (..) also s is sicher nich bei alln
 76 Mädchn so und s sin sicher nich alle Jungs sehr, ich sag jetzt mal, reif oder so,

77 aba s kommt mir halt so vor, dass ich mich jetzt persönlich mit den Jungs besser
 78 unterhaltn kann als mit den Mädchn teilweise weil (..) wenn ich mit den Mädchn
 79 alleine bin, dann kann ich mich auch gut mit dem unterhaltn aba wenn die in ner
 80 Gruppe sind, dann isses immer so, s immer um irgndwelche, irgndwelches
 81 sinnloses Zeug geht so wie toll der eine Junge war, oder so, den sie da of der
 82 Straße getroffn ham oder was es jetzt für tolle neue Handys gibt, irgndson
 83 Schrott halt und bei den Jungs unterhält man sich halt würde ich sogn eher
 84 über, über sinnvolleres Zeug, gut au nich immer, manchmal geht's auch um
 85 irgndwelche komischn Filme, aber oft halt auch übers Leben und wie man das
 86 alles so sieht, was man am letztm Tag gemacht hat und halt über sinnvolle
 87 Dinge, die man auch im Leben gebrauchn kann.

88 I: Und das ist dir wichtig?

89 M2: Ja (..) isses.

90 I: Es wäre schön, wenn wir jetzt gedanklich mal einen Sprung machen
 91 können und uns noch mal deine zwei gewählten Positionen auf dem band
 92 anschauen. Du hast ja nun eine eher geringe Entfernung für deine zweite
 93 Position ausgesucht. Was denkst du denn, was fehlt dir noch, um dich als Frau
 94 zu fühlen? Was musst du deiner Meinung nach noch erreichen?

95 M2: Also DAS also jetzt was mir so als Erstes einfällt, dass halt also die
 96 Verantwortung. Okay also ich fühl mich zwar schon teilweise für Dinge
 97 verantwortlich, aber dass halt auch die Anderen das so sehn und halt auch,
 98 dass ich auch weiß, dass ich für etwas verantwortlich sein kann und, dass die
 99 Anderen das auch wissen ((lacht bis *)) und (*) (.....) ((leise bis*)) ja dass (*)
 100 (.....) keine Ahnung, man muss noch so viel lernen aber ansonstn ja, dass ich
 101 halt auch, dass ich halt, gut okay damit geht auch immer einher, dass man die
 102 gleichn Pflichtn hat wie die Erwachsnen, aber das man halt auch die gleichn
 103 Dinge darf und dass die Erwachsnen das eim auch sogn dass oder halt gut
 104 okay, da is man ja selber erwachsn, aber dass man halt och WEIß, dass die
 105 Andern das auch anerkenn un dass man das dann auch darf, ja.

106 I: Für dich ist es also eher die steigende Verantwortung, die noch wachsen
 107 muss?

108 M2: Hm. Ja.

109 I: Und kannst du jetzt mal versuchn, dir vorzustelln, wie du dann als Frau
110 bist, kannst du das beschreiben? Wie wärs du gern, was würdest du dir
111 wünschn?

112 M2: Ja also ich denke, dass ich jetzt erstma so vom Aussehn so eigentlich (...)
113 Größe und Haare und Figur und so alles eigentlich ähnlich wie die Mama (.....)
114 und vom Charakter also ich würde ma sogn, dass ich dann EIGENTLICH ähnlich
115 wie jetzt also ich denke ich bin sehr offn (..) mach gerne Party ähm (.....) hab ne
116 Familie (...) joa (lacht)

117 I: Gibt's irgdnwas, was du auf gar kein Fall an dir wahrnehmen möchtest?

118 M2: Also ich will eigentlich, dass man jetzt, dass ich wenns ma zum Beispiel
119 irgndwie mit nem Freund oder so oder mit ner Freundin wenns da Konflikte gibt,
120 dass man die sinnvoll klärt und so und dass man jetzt nich sich dann irgndwie
121 anzickt und dann tagelang mit Demjenigen nichts mehr zu tun ham will, sondern
122 dass mans halt sinnvoll löst und dass man danach wieder mit Demjenigen ganz
123 normal so umgehn kann wie immer und ja, also dass ich halt auch selber in der
124 lage bin, wenn dann was geklärt is, dass man das dann auch also auch schnell
125 wieder verzeihn kann und das dann nich ewig mit sich rumträgt.

126 I: Hast du denn auch schon berufliche Vorstellungen oder Ziele?

127 M2: Mmmh, also (....) (atmet laut aus) h (..) also ich wäre sehr, sehr gerne
128 Schauspielerin aba (....) ich will des so, ich will das eher als Hobby machen, ich
129 will so Schauspielerin sein aba nich diese ganze Ausbildung und so machen
130 keine Ahnung ich schreib gerne Bücher, so ich schreib ja auch n Buch, mehr
131 zwei ähm (...) ja, vielleicht, aber das will ich auch eher so als Hobby machen,
132 so auch selber Kleidung halt machen und so, ja. Halt alles so wofür man halt
133 viel Fantasie braucht und so UNT ((leise bis*)) hab ich das grad schon gesagt
134 (*) ich weiß nich ob ich das grad gesagt hab (lacht laut) ähm was ich ja eigentlich
135 sehr gerne machen würde, aber s is halt schwer sich da hochzuarbeitn is halt
136 Architektur, das find ich voll cool.

137 I: Was ist dabei deiner Meinung nach schwer, was denkst du da?

138 M2: KEINE AHNUNG WEIL oder es is, vielleicht stellt man das sich auch
 139 einfach falsch vor aber (...) ((leise bis*)) keine Ahnung (*) Weil viele Leute denk
 140 ich mal so selber auch Ideen ham wie sie gerne weil also wenn jetzt jemand so
 141 sagt, also ich denke mal es kommt jetzt nicht jemand und sagt ich möchte in en
 142 Haus ziehn, das soll sonso viel Zimmer ham unt ja machen sie das bitte,
 143 überlegn sie sich da was Schönes, sondn s kommt ja schon jeder dann auch
 144 mit eignen Ideen und so unt ja ich denk ma, dass man da nich so (..) so seiner
 145 Fantasie frein Lauf lassn kann, wie mans gern hätte.

146 I: Du meinst also, es ist schwer in dem Beruf Erfolg zu haben und nicht
 147 diesen Beruf zu erlernen?

148 M2: Ja.

149 I: Gut. Ich hab noch eine Frage an dich. Hast du denn ein weibliches
 150 Vorbild?

151 M2: Also ich weiß jetzt nicht wie ich das jetzt zur Zeit sehe, ich weiß, dass es
 152 ganz lange zeit meine Omi war JA DOCH EIGENTLICH AUCH SCHON JA weil
 153 (...) ja, ich find sie halt total toll und ansonstn eigentlich (..) das würd ich jetzt
 154 vielleicht nicht so unbedingt als Vorbild sehn weils ja, ich weiß ja eigentlich dass
 155 es dann das is, was ich selber denke, aber ich hab halt so für mich halt mein
 156 toter Opa, mit dem kann ich halt och, seh ich so, mit dem halt redn und so und
 157 wenn ich halt jetzt irgndwas machen will, wo ich mir nicht ganz sicher bin, dann
 158 frag ich ihn halt vorher (..) und mach es halt dann nur wenn er sagt und deshalb
 159 is das so, ich weiß nicht was du vorhin für ne Frage, doch genau wo du, das war
 160 das mit der Verantwortung, da hast du gefragt, ob ich mir das anders wünsch
 161 würde ähm ich wünsch mir eigentlich so direkt eigentlich gar nicht eigentlich fast nie
 162 was ((leise bis*)) nur dass alle gesund bleibn und so (*) weil ich halt der
 163 Meinung bin, dass (..) das Schicksal und der Opa das irgndwie sinnvoll alles
 164 sich gedacht ham und wenn da irgndne Situation eintritt wie zum Beispiel jetzt,
 165 dass die Eltern sich getrennt ham oder so, dann wird die für mein späteres
 166 leben irgndn Sinn ham und ich lerne halt nur daraus und deshalb find ich das
 167 jetzt nicht so schlimm wie ja zum Beispiel mein Bruder oder so, weil ich halt
 168 denke, dass es schon irgndn Grund hat, dass es jetzt so is und dass ich dann
 169 halt später damit, mit sowas besser umgehn kann oder so.

170 I: Dein Opa ist also sehr wichtig für dich. Du hast auch deine Omi als
171 Vorbild genannt, was ist für dich denn so besonders an ihr? Was macht sie zum
172 Vorbild für dich, kannst du das greifen?

173 M2: Puh. (.....) Ja also das, was ich vorhin eigentlich auch schon so gesagt
174 hab, dass man sich eigentlich fast nie mit ihr streitet, gutt okay das, ich weiß
175 auch dass s eigentlich nich unbedingt nur gut is, weil sie dann halt auch s halt
176 auch daran liegt, dass sie schnell nachgibt und so und das ja eigentlich nich gut
177 is, also so will ich eigentlich nich sein. Ich will auch wenn ich jetzt n Ziel hab das
178 dann auch verfolgn und das fertig machen (..) nein keine Ahnung warum,
179 einfach so halt, keine Ahnung.

180 I: Einfach weils die Omi is?

181 M2: JA (lacht laut) keine Ahnung warum.

182 I: Sehr schön. Wir wären jetzt am Ende angekommen. Hast du noch etwas,
183 was du gerne sagen möchtest oder etwas, was dir noch besonders am Herzen
184 liegt?

185 M2: Mmmh (...) ne, also eigentlich nich, ne.

Quellenverzeichnis

Bohnsack, Ralf 2008⁷: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden., Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills

Bütow, Birgit; Kahl, Ramona; Stach, Anna (Hrsg.) 2013: Körper. Geschlecht. Affekt. Selbstinszenierungen und Bildungsprozesse in jugendlichen Sozialräumen

Diekmann, Andreas 2007¹⁵: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen., Reinbek bei Hamburg: Rowolth Taschenbuchverlag

Ehlert, Gudrun; Funk, Heide; Stecklina, Gerd 2011: Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht., Weinheim, München: Juventa Verlag

Ehlert, Gudrun 2012: Gender in der Sozialen Arbeit. Konzepte, Perspektiven, Basiswissen., Schwalbach: WOCHENSCHAU Verlag

Flaake, Karin; King, Vera (Hrsg.) 1992: Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen., Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag

Gudjons, Herbert; Pieper, Marianne; Wagener, Birgit 1996⁴: Auf meinen Spuren: das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte; Vorschläge und Übungen für pädagogische Arbeit und Selbsterfahrung., Hamburg: Bergmann und Helbig

Hauptert, Bernhard; Schilling, Sigrid; Maurer, Susanne (Hrsg.) 2010: Biografiearbeit und Biografieforschung in der Sozialen Arbeit. Beiträge zu einer rekonstruktiven Perspektive sozialer Professionen., Bern: Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften

Hölzle, Christine; Jansen, Irma (Hrsg.) 2009: Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH

Lenz, Karl; Adler, Marina 2011: Geschlechterbeziehungen. Einführung in die sozialwissenschaftliche Geschlechterforschung. Band 2., Weinheim, München: Juventa Verlag

Lonnemann, Benjamin 2006: Männermangel in der Grundschule? Zur Rolle des Mannes in einem feminisierten Beruf. Examensarbeit., Norderstedt: GRIN Verlag

Sauer, Birgit; Knoll, Eva-Maria (Hrsg.) 2006: Ritualisierung von Geschlecht., WIEN. Facultas Verlags- und Buchhandels AG

Silkenbeumer, Mirja 2007: Biografische Selbstentwürfe und Weiblichkeitskonzepte aggressiver Mädchen und junger Frauen., Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf

Tillmann, Klaus-Jürgen 2010: Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung., Reinbek bei Hamburg: Rowolth Taschenbuchverlag

Elektronische Quellen

<http://www.biography.com/people/meryl-streep-9497266>
(letzter Zugriff 26.06.2013)

Biografie Meryl Streep

<http://www.dollyparton.de/bio.html>
(letzter Zugriff 26.06.2013)

Biografie Dolly Parton

<http://www.einfach-nina.de/frame.html>
(letzter Zugriff 26.06.2013)

Biografie Nina Hagen

<http://www.lastfm.de/music/Melissa+Etheridge>
(letzter Zugriff 26.06.2013)

Onlineartikel Melissa Etheridge

http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf12/JIM2012_Endversion.pdf
(letzter Zugriff 26.06.2013)

Medienbeschäftigung in der Freizeit

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: JIM Studie
2012. Jugend, Information, (Multi-) Media: Basisuntersuchung zum
Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Stuttgart; S.14ff

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst sowie keine anderen Hilfsmittel als angegeben verwendet habe.

Insbesondere versichere ich, dass ich alle wörtlichen und sinngemäßen Übernahmen aus anderen Werken als solche kenntlich gemacht habe.

Dresden, den 27.06.2013

.....

Unterschrift